الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية و الرياضية

قسم : التربية البدنية والرياضية

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم الحركة وحركية الإنسان

العنوان:

تقويم أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة المشرفين

دراسة مسحية أجريت على طلبة السنة ثالثة تربية بدنية ورياضية المعلمين بمدينة مستغانم

من اعداد الطالبان : تحت اشراف:

- كرار يونس .د /مقراني جمال
- بن سعيد حمزة.

السنة الجامعية2014/2015 :

إهداء

بسم اللّه والصلاة والسلام على رسول اللّه وعلى آله ومن والاه :

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و الحمد لله الذي وفقني في إنجاز هذا العمل ، فلا هادي إلاهو ولا موفق سواه ...أما بعد وعملا بقوله تعالى :

" وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا" الآية 24 من سورة الإسراء.

أهدي ثمرة جهدي هذه :

إلى التي حملتني وهنا على وهن، إلى التي سهرت الليالي للأنام إلى منبع الحب و الحنان إلى رمز الو فاء و العطاء. أمي الغالية.

إلى رمز العز و الشموخ إلى الذي لا يسعني إلا أن أقف أمامه احتراما وعرفانا. أبي الغالي .

إلى أخواتي و كل أفراد عائلة كرار و بقارة .

إلى أخي حمزة بن سعيد رفيق الدرب

إلى أصدقاء الغرفة: الطيب ، الهاشمي ، رضا ،عبد الهادي و إلى صديق السراء و الضراء بوعمراتة ابراهيم و إلى حمو بوخاري ، العوني ، هشام، بطيش،حرزوز،جرورو، و إلى كل الإخوة في إقامة 2200 سرير المجدوب خاصة الإخوة من معسكر ، رجال الصحراء ، تيارت ، غليزان ، عين تموشنت.

إلى الأصدقاء في تغنيف محمد ، ياسين ، محفوظ ، زيتوني ، الخثير ، فلاحي ، سعادة ، عبد القادر، عبد الله ، و رضا رفيق الدرب و إلى كل الإخوة بتغنيف و إلى كل أبناء الحي

إلى كل من ساعدنا في انجاز هذا البحث المتواضع و إلى كل طلبة المعهد خاصة دفعة 2013.

إلى كل من وسعه قلبي و لم يذكره لساني.

كرار يونس

إهداء

بسم اللّه والصلاة والسلام على رسول اللّه وعلى آله ومن والاه :

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و الحمد لله الذي وفقني في إنجاز هذا العمل ، فلا هادي إلاه ولا موفق سواه ...أما بعد وعملا بقوله تعالى :

" وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا" الآية 24 من سورة الإسراء.

أهدي ثمرة جهدي هذه :

إلى التي حملتني وهنا على وهن، إلى التي سهرت الليالي للأنام إلى منبع الحب و الحنان إلى رمز الو فاء و العطاء. أمي الغالية.

إلى رمز العز و الشموخ إلى من وطأ الأشواك حافيا ليوصلني إلى المجد إلى الذي لا يسعني إلا أن أقف أمامه احتراما وعرفانا. أبي الغالي .

إلى أخواتي و كل أفراد عائلة بن سعيد وفراج.

إلى أصدقاء الغرفة: حرزوز ، راوية ، يونس ،عبد الهادي و إلى صديق السراء و الضراء عبد القادر و إلى بطيش ، رقيق، قنوني، حمو بوخاري ، العوني ، هشام و إلى كل الإخوة في إقامة 2200 سرير المجدوب خاصة الإخوة من معسكر ، رجال الصحراء ، تيارت ، غليزان ، عين تموشنت.

إلى الأصدقاء في تغنيف محمد ، ياسين ، محفوظ ، الطيب ، الخثير ، فلاحي ، سعادة ، عبد القادر عبد الله ، و يونس رفيق الدرب و إلى كل الإخوة بتغنيف و إلى كل أبناء الحي

إلى كل من ساعدنا في انجاز هذا البحث المتواضع و إلى كل طلبة المعهد خاصة دفعة 2013.

إلى كل من وسعه قلبي و لم يذكره لساني.

بن سعيد حمزة

شكر وتقدير

عملا بقوله تعالى ﴿﴿ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنا على وهن وفصاله في عامين أن اشكر لي ولوالديك إلي المصير﴾﴾ الآية رقم: (14) سورة لقمان

نشكر الله سبحانه وتعالى الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ونشكر فلذات أكبادنا والدينا الأعزاء.

وعملا بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم " من لم يشكر الناس لم يشكر الله" حديث رقم 6451 من صحيح الجامع

نتقدم بالشكر الخالص إلى الأستاذ المشرف : " **مقراني جمال**" الذي سهل لنا طريق العمل و كل أساتذة المعهد خاصة أ.د بن قناب الحاج / د. زيتوني عبد القادر / أ. خالد وليد / أ.د رمعون محمد / أ.د عبد القادر ناصر / د. كروم محمد عراب / د. بوراس فاطمة الزهراء / د. بن سي قدور الحبيب / د. حرباش إبراهيم .

و لا ننسى أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل عمال المعهد خاصة قسم التربية البدنية والرياضية وعلى رأسهم الدكتور بن زيدان.

ولا يفوتنا أيضا أن نتقدم بالشكر لكل من (مديرية التربية ، مدراء الثانويات ، أساتذة التربية البدنية والرياضية) لمدينة مستغانم.

كما نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف في التربص أ/ بن حدوش توفيق وأ/ بالجيلالي كريم.

و لا ننسى أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع الأساتذة الذين تتلمذنا على أيديهم حتى يومنا هذا خاصة المعلم قرشي حفظه الله و الأستاذ رقيق كمال رحمه الله و الأستاذ بليل.

و إلى كل من ساعدنا ، من قريب أو من بعيد في انجاز هذا البحث .

وفي الأخير نحمد الله جلا وعلا الذي انعم علينا بإنهاء هذا العمل .

كرار يونس ، بن سعيد حمزة

قائمة المحتويات

اهداء .....أ

شكر وتقدير.....ب

قائمة

الجداول.....ج

قائمة الأشكال.....د

التعريف بالبحث

مقدمة البحث.....1

مشكلة البحث.....3

أهداف البحث.....5

فرضيات البحث 5

أهمية البحث والحاجة

إليه.....5

مصطلحات البحث.....6

الدراسات السابقة.....7

الخلاصة 11

الباب الأول

الدراسة النظرية

مدخل الباب الأول 12

الفصل الأول: التقويم

تمهيد.....

13

1-1- لمحة تاريخية عن

التقويم.....14

1-2- المدلول اللغوي
للتقويم.....14
1-3- المدلول الإصطلاحي
للتقويم.....15
1-4- أهداف التقويم التربوي.....15
1-5- أنواع التقويم.....16
1-5-1- التقويم
الذاتي.....16
1-5-2- التقويم
الموضوعي.....17
1-5-3- أنواع التقويم حسب مراحله.....17
1-6- سمات التقويم
الجيد.....18
1-7- خطوات التقويم.....19
1-7-مجالات استخدام
التقويم.....20
1-8- أهمية
التقويم.....21
1-9- أدوات التقويم.....21
1-10- أغراض التقويم.....22
1-11- العوامل المؤثرة على
التقويم.....22
1-12- مراحل تقويم الدرس.....23

1- 13- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية.....23

خلاصة.....25

الفصل الثاني: الكفاءات التدريسية

تمهيد.....25

2-1- تعريف الكفاءة.....26

2-1-1- التعريف اللغوي.....26

2-1-2- التعريف الاصطلاحي.....27

4-3- التصورات المختلفة للكفاءة.....28

4-4- المميزات التي يمكن أن تعتمد كمعالم للتعرف على الكفاءة.....29

4-5- خصائص الكفاءة.....30

4-6- صياغة الكفاءة 30

4-7- مؤشرات الكفاءة.....30

4-8- مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية التعلمية.....31

4-9- مميزات الكفاءة.....31

4-10- تقويم الكفاءة.....31

2-2- تعريف الكفاءات التدريسية.....32

2-3- مصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية.....33

2-3-1- حسب قاري بوش.....33

2-3-2- حسب أوكي وبراون.....34

2-3-3- حسب كوبر وجونز وويبر.....34

2-3-4- حسب هوستن.....34
2-4- تصنيف الكفاءات التدريسية.....34
2-4-1- تصنيف جرادات وقاري بورش.....35
2-4-2- تصنيف الفتلاوي.....35
2-4-3- تصنيف فوزي عطوة.....36
2-5- تصنيف الدراسة الحالية للكفاءات التدريسية.....36
2-5-1 - كفاءات التخطيط للدرس.....36
2-5-2 - كفاءات تنفيذ الدرس.....37
2-5-3 - كفاءات تقويم الدرس.....38
2-5-4 - الكفاءات الشخصية.....38
2-5-5 - كفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ.....38
2-6- وسائل قياس الكفاءات التدريسية.....39
2-6-1- وسائل قياس ذاتية.....37
2-6-2- وسائل قياس موضوعية.....39
❖ المقاربة
بالكفاءات.....39
4-1- مفهوم المقاربة.....
39.....
4-1-1- المدلول اللغوي.....39
4-1-2- المدلول
الإصطلاحي.....39
4-12- مفهوم المقاربة
بالكفاءات.....40

4-13- الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات.....40
4-16- خصائص التدريس بالكفاءات.....41
4-15- لماذا المقاربة
بالكفاءات.....42
4-14- طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....42
4-14-1- طريقة التدريس بالمشروع.....43
4-14-2-التدريس بالمشكلة.....
43.....
4-18- العلاقة بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات.....44
4-19- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات.....
46.....
4-20- المبررات الخاصة بالنظام التربوي الجزائري.....
46.....
4-21- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي
الجزائري.....46
4-22- آفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي
الجزائري.....48
الخلاصة.....50
الفصل الثالث : التربية العملية
تمهيد.....
51
3-1- مفهوم التربية العملية.....52
3-2- أهمية التربية الميدانية
العملية.....52

3-3-أهداف التربية العملية.....53
3-3-1-الأهداف العامة للتربية العملية.....53
3-3-2-الأهداف الخاصة للتربية العملية.....54
3-4- أسس ومبادئ التربية العملية.....55
3-5- مراحل التربية العملية.....55
3-5-1- مرحلة المشاهدة
(الملاحظة).....55
3-5-2- مرحلة التدريس الفعلي..... 56
3-6- الإعداد الأكاديمي والمهني للطالب
المعلم.....56
3-6-1- الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم.....
56.....
3-6-2- الإعداد المهني للطالب
المعلم.....57
3-7- إعداد وتحضير الواجبات أثناء التربية
العملية.....57
3-8- الصفات الضرورية للطالب
المعلم.....58
3-9- واجبات المشرف التربوية...58
الخلاصة.....60
خاتمة الباب
الأول.....61
الباب الثاني

الدراسة الميدانية

مدخل الباب الثاني.....62

الفصل الأول : منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد.....

63

1- الدراسة الإستطلاعية.....64

2- منهج البحث.....64

3- مجتمع وعينة

البحث.....64

4- مجالات

البحث.....65

5- متغيرات البحث 65

6- أدوات البحث.....65

7- الأسس العلمية(الخصائص السيكومترية للأداة).. 66

8- الدراسة الإحصائية.....68

9- صعوبات البحث.....69

خلاصة. 70

الفصل الثاني: عرض وتحليل النتائج

تمهيد.....

71

عرض وتحليل النتائج.....72

الاستنتاجات..... 87

مناقشة الفرضيات.....87

التوصيات والاقتراحات.....89

الخلاصة

العامة.....**90**

المصادر والمراجع

الملاحق

ملخص البحث باللغة الفرنسية

ملخص البحث باللغة العربية

قائمة الجداول

التسلسل	العنـاوين	الصفحة
01	**يوضح المقارنة بين البرنامج القديم والمنهاج الحالي.**	65
02	**يبين توزيع العينة**	74
03	**يبين معاملاث الثبات للأدة موضع الدراسة.**	77
04	**يوضح طريقة تصحيح الإستبانة.**	78
05	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات التخطيط**	82
06	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات التنفيذ.**	85-84
07	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات التقويم.**	89
08	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين للكفاءات الشخصية.**	92
09	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ.**	94

قائمة الأشكـال .

التسلسل	العنـاوين	الصفحة
01	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات التخطيط**	82
02	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات التنفيذ.**	85-84
03	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات التقويم.**	90
04	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين للكفاءات الشخصية.**	92
05	**يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المتربصين لكفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ.**	94

المقدمة :

إن الاهتمام برقي العملية التربوية كان ولا يزال مسعى متواصلاً من مساعي العاملين في القطاعات التربوية المختلفة في البلاد كافة، وما انفك أولئك العاملون يترصدون المشكلات المختلفة التي تعترض سير العملية التربوية وتؤثر سلباً على مخرجاتها ، وملتمسين الحلول المناسبة لها(الجامعة المفتوحة، 1992، ص 375) "حيث شهدت المناهج التربوية في السنوات الأخيرة في جميع أنحاء العالم ثورة تصحيحية من أجل تطوير مستويات التعلم و تحسينها، و لعل تصميم المناهج المدرسية كان من أبرز ما تناوله القائمون على إعادة صياغة المناهج و تعديلها، بحيث تتلاءم و روح العصر الحالي، ومن بين هذه الدول الجزائر حيث عمدت وزارة التربية الوطنية الى مراجعة مناهجها التعليمية و عملت على إعادة تقييمها و تشجيع العاملين في مجال التربية و التعليم على البحث و تقويم هذه المناهج. ومن بين التغييرات التي أحدثتها الوزارة هي طريقة التدريس ،بحيث من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات وهو الانتقال من منطق التعليم و التلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة و الوقوف على مدلول المعارف و مدى أهميتها في الحياة اليومية للفرد وبذلك فهي تجعل التلميذ محورا أساسيا لها ،وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة و تنفيذ عملية التعلم، وتقوم أهدافها على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال المعارف و الأدوات المناسبة ،و تسخير المهارات الحركية الضرورية" (جغدم، 2009، ص 1-2) وحيث " إن المدرس هو حجر الأساس في بناء التربية ، فلا تصلح التربية والتعليم إلا إذا صلح ، ولا يستقيم التعليم إلا إذا أوجدنا المدرس الخبير الملتزم القادر على تنظيم التعلم بكفاءة وفاعلية تؤدي إلى خلق جيل متعلم واعٍ يعرف كيف يتعلم.ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام ببرامج اعداد المدرس فإعداد المدرس يحظى باهتمام كبير في الأونه الأخيرة سواء أكان ذلك عالمياً أم محلياً، من حيث مسئولياته وبرامج إعداده وتدريبه، وتقويمه، ويعد امتلاك المعلم للكفاءات الأساسية في التدريس من المقومات الضرورية للمعلم الكفء (الجامعة المفتوحة، 1992، ص 375). ذلك لأن مهنة التدريس لم تعد مهنة من لا مهنة له ؛ بل أصبحت مهنة لها أصولها التي تقوم على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالممارسة فقط؛ وإنما بالدراسة المنظمة أيضاً (بن قناب، 1998) وتعد التربية العملية أي مرحلة ما قبل الخدمة الفرصة الحقيقية للطالب المعلم في إعداده المهني، يكتسب من خلالها مهارات وعادات وممارسات وخبرات تدريسية فعلية ، خاصة عند وجود الإشراف والتوجيه الفعالين ، ونظراً لاعتبار التربية العملية عالمياً أهم عناصر برامج إعداد لمعلم ، فقد شملته التغييرات الحاصلة نحو التحسين بشكل مباشر، حيث سنت القوانين لزيادة فاعليتها وفترتها؛ من أجل إعداد معلم المستقبل (الحديثي، صالح، 1998، ص 113-114) وقد أشار (زغلول، السايح،2001، ص 66) إلى أن قضية إعداد معلم التربية الرياضية تعتبر من القضايا الهامة، إذ تكتسب أهميتها من أهمية الدور الوظيفي الذي يؤديه

في إعداد النشء، وذهبا إلى أن هذه القضية من القضايا القومية العامة .وقد أضاف (فرج، عبد اللطيف، 2004، ص 42) أن أهم المقررات في برنامج إعداد المعلمين والمعلمات هي التطبيق الميداني، إذ تتيح الخبرة الهادفة التي يختبرون من خللها قدرتهم على التدريس ،فهو تمثل المختبر التربوي الذي يقوم فيه الطلبة المتربصون بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل عملي في الميدان الحقيقي وبذلك يحقق الطالب المتربص الربط بين النظرية والتطبيق (فرج، عبد اللطيف، 2004، ص 65). كما تسعى التربية العملية الى تقويم الطالب المعلم، والكشف عن مدى نجاح البرامج أو فشلها من خلال ملاحظة سلوك الطالب المعلم وتقويمه، (العمري، المساد، 1996، ص 15-16).حيث يعد تقويم كفاءة المدرس وظيفة ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة والتي ارتأينا أن تكون تحت عنوان" **تقويم أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات**".

واتبعنا في ذلك عدة مراحل حيث قمنا بتقسيم الدراسة إلى قسمين نظري وآخر تطبيقي وقبل هذا وذاك عرجنا على الجانب التمهيدي الذي تناولنا فيه المقدمة بالإضافة الى المشكلة والفرضيات وأهداف البحث والتعريف بالمصطلحات والدراسات السابقة أما الجانب النظري قد قمنا بتقسيمه إلى أربعة فصول تطرقنا في الفصل الأول إلى التقويم أنواعه وأهدافه بالإضافة إلى أدواته وخطواته ومجالات استخدامه والعوامل المؤثرة فيه كما أشرنا إلى ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية، أما الفصل الثاني فقد سلطنا فيه الضوء على الكفاءات التدريسية تعريفها ومصادر إشتقاقها بالأضافة إلى تصنيفاتها وتصنيفها في الدراسة الحالية، كذلك المقاربة بالكفاءات مفهومها وخصائصها والخلفية العلمية البيداغوجية لها ومبررات الإنتقال إليها في العالم والجزائر، أما الفصل الثالث فقد تناولنا فيه التربية العملية ، تعريفها، أهدافها، أهميتها ومراحلها، بالإضافة إلى بعض الصفات الضرورية للطالب المعلم وكذا العلاقة بين معهد التربية البدنية والرياضية ومديرية التربية لولاية مستغانم، أما القسم الثاني الذي يخص الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلان الفصل الأول تطرقنا فيه منهجية وأدوات البحث أما الفصل الثاني فقد خصصناه لعرض وتفسير النتائج ومناقشة الفرضيات، لنقوم في الأخير بوضع الخاتمة مع بعض الاقتراحات والتوصيات.

مشكلة البحث:

أضحى تقدم الأمم والمجتمعات مرهون بما تمتلكه من معرفة متطورة وتقنيات متقدمة، وثروة بشرية متعلمة، قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة العالمية وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية الراقية والاستثمار الإيجابي لثرواتها الطبيعية، "فالأمم العارفة هي الأمم القوية " (الجنابي، 2009، ص 02) ومن هنا تتسارع الدول لتطوير منظومتها التربوية بحيث تتماشى مع متطلبات العصر ولم تكن الجزائر بمنآى عن هذا التطور الحاصل في العالم "حيث عمدت وزارة التربية الوطنية الى مراجعة مناهجها التعليمية لتتلائم مع روح العصر ولعل أبرز التغيرات التي أحدثتها الوزارة هو الانتقال من التدريس بالأهداف الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات" (جغدم، 2009، ص 2) ولم تكن التربية البدنية والرياضية بمعزل عن هذه التغييرات باعتبراها أحد عناصر التربية العامة التهي تهدف الى تنمية وبلورة شخصية الفرد من الناحية المعرفية والحركية والنفسية والاجتماعية ولا يتأتى هذا المسعى إلا بامتلاك المدرس للكفاءات التدريسية الحديثة التي تواكب العصر ، وتمكنه من مسايرة التطور و التغير في جميع مناحي ومجالات الحياة، حيث يعتمد نجاح أي عملية تربوية على المدرس الذي يعتبر أهم عناصر العملية التربوية ، وهو مفتاح النجاح أو الإخفاق لأي منهاج فهو الذي توكل إليه مهمة تحقيق الأهداف والغايات التربوية وعلى فاعليته ومهارته يتوقف نجاح النظام التربوي حيث يشير "عزيز حنا" إلى أن نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما يمثل 60 % في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان العملية التربوية كالمناهج الدراسية والإدارة لا يتجاوز ما نسبة 40 %. (الأزرق، صالح، 2000، ص 2). حيث إن التركيز على تطوير المناهج ومواكبتها لروح العصر وحده لا يكفي لتحقيق عملية التعلم والتعليم الناجحة ، بل لابد من أن يرافق ذلك تطوير وتنمية المعلم علميا ومهنيا ، ليتحكم في الكفاءات التي تؤهله للقيام بالأدوار الهامة والمتجددة الملقاة على عاتقه ، ومن هذا المنطلق يعد امتلاك المدرس للكفاءات التدريسية وممارسته لها حجر الزاوية في عملية التطوير والتحديث التربوي الفاعل، فالمدرس الكفء بإمكانه أن يعطي مردودا جيدا حتى في حالة وجود نقائض في عناصر العملية التربوية الأخرى. إذ يشير" يوسف ناصر" إلى أن زيادة فاعلية التعليم وكفايته تتوقف إلى درجة كبيرة على مستوى الأفراد العاملين فيه وعلى مستوى أدائهم (ناصر، 1996، ص 38) ولقد أصبح موضوع كفاءات المدرس من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة حيث ظهرت في الستينيات من القرن العشرين حركة تربية المدرسين على أساس الكفاءة وفي هذا الصدد يذكر "عبد العزيز بن راشد النجادي"" أن تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالكفاءات لم يسبق له نظير في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية كما طالبت به معظم المؤتمرات و الندوات التي عقدت في العالم العربي (غادة ، 2004، ص 91)"وفي هذا السياق تصرف الدولة الجزائرية أموال باهضة من أجل تكوين مدرسين في مختلف المعاهد لكي يتخرجوا كمدرسين

بغية التكفل بأداء مهنة التدريس في مختلف العلوم والفنون ومنها التربية البدنية والرياضية حيث تعتبر قضية إعداد المدرس الشغل الشاغل لكثير من المسؤولين والباحثين عن التربية على جميع المستويات التعليمية إذ تحتل الأولوية لأنها قضية التربية نفسها حيث أنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة خاصة وأن وظيفة المدرس في عالمنا المعاصر لم تعد مجرد نقل للمعلومات الى المتعلمين بل صارت تتطلب منه قدرات ومهارات القيادة والبحث والتقصي وبناء الشخصية السوية كما تتطلب منه قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه وفن التدريس" (بن قناب، 1998)، ومن خلال الزيارات الميدانية التي قام بها الطالب والاحتكاك مع الفئة عينة البحث لاحظ فيها بعض النقائص فقد لاحظ وجود ضعف في أداء الطلبة العلمين للكفاءات التدريسية وعليه وبما أن الطلبة المعلمين هم أساتذة الغد كان لابد من تقويم مستواهم والتأكد من نجاعتهم وكفاءتهم لحمل راية التدريس حيث أكد كل من (شانكر ووارد) على ضرورة تقويم الداخلين الجدد الى حقل التدريس للتأكد من أنهم يطابقون المعايير الموضوعة للمدرس الجيد أي معرفة مدى امتلاكهم للكفاءات التدريسية اللازمة لجعل العملية التعليمية ناجحة (العبيدي، 2001، ص1)وذلك لأن كفاءة المدرس مؤشر لكفاءة التعليم وبقدر النقص الذي يكون فيه يكون النقص فيمن يعدهم وهذا ما أكدته الدراسات في هذا المجال اذ أثبتت ضعف تحقيق المدرسين للكفاءات التدريسية في آدائهم والذي انعكس سلبا على المادة والمتعلم وعلى العملية التعليمية بشكل كامل وبناءا عليه تأتي هذه الدراسة التي تهدف الى تقويم أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات وتجيب على الاسئلة التالية :

التساؤل العام:

- ما مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

التساؤلات الجزئية:

- ما مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التخطيط للدرس.
- ما مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال تنفيذ الدرس.
- ما مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التقويم.
- ما مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال الشخصية.
- ما مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال الإتصال والتفاعل مع التلاميذ.

أهداف البحث:

الهدف العام:

- معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الأهداف الجزئية:

- معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التخطيط للدرس.
- معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال تنفيذ الدرس.
- معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التقويم.
- معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال الشخصية.
- معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال الإتصال والتفاعل مع التلاميذ.

الفرضيات :

الفرضية العامة:

- مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضيات الجزئية :

- مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في مجال التخطيط للدرس.
- مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في مجال تنفيذ الدرس.
- مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في مجال التقويم.
- مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في مجال الشخصية.
- مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في مجال الإتصال والتفاعل مع التلاميذ.

أهمية البحث والحاجة إليه:

– الجانب العلمي: نظرا لندرة الابحاث على مستوى مكتبة معهد التربية البدنية و الرياضية فيما يخص الدراسات المتعلقة بالكفاءات التدريسية والمقاربة بالكفاءات، الأمر الذي زاد من عزيمتنا على دراسة هذا الموضوع فالبحث عن كل ما هو جديد مطلب كل باحث و طموح مشروع لكل طالب،و تتجلى أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على الكفاءات التدريسية للطلبة المعلمين في ظل التطور الملحوظ الذي يشهده العالم في مجال التربية.

– **الجانب العملي**: إفادة المعنيين بشؤون التربية العملية بمستوى أداء الطالب المعلم للعمل على تطويره بالإضافة الى تقديم أداة بحثية في مجال تقويم الأداء يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة.

تحديد مصطلحات البحث:

التقويم : عرفه (**بلوم**) بأنه عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية وأن يتضمن استخدام المحكات، المستويات،والمعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفاعليتها. (Bloom, 1971)

التعريف الاجرائي: عملية اصدار حكم نوعي وكمي على مستوى أداء الطلبة المتربصين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الأداء: هو السلوك المرئي الظاهر للفرد الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه. (عطوة، 1988، ص 177)

التعريف الاجرائي: وسيلة التعبير عن امتلاك الطالب المتربص للكفاءات التدريسية تعبيرا سلوكيا يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه.

الطلبة المعلمين: هم طلاب السنة ثالثة بمعهد التربية البدنية والرياضية الذين يقومون باجراء التربص الميداني في احدى ثانويات مدينة مستغانم.

الكفاءات التدريسية: مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي التعلمي، لتحقيق أهداف التربية وتنم عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب فيه في سلوك تلاميذه وطرائق تفكيرهم. (الشقيرات، 2009، ص 94)

التعريف الإجرائي: مجموعة من المواصفات والمعارف والقدرات تظهر في صورة سلوكات يؤديها الطالب المعلم بمستوى معين يمكن ملاحظته وقياسه.

المقاربة بالكفاءات:يعرفها الربيع بوفامة بأنها "أحدأشكال تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى إكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من إستغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية". (بن سي مسعود ، 2008، ص 82)

التعريف الإجرائي: هي تصور جديد للتدريس يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والإجتماعية والحس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة الذي يسمح له بالتعامل الجيد مع مختلف مواقف الحياة.

الأساتذة المشرفين : هم أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين بثانويات مدينة مستغانم اللذين يتولوا مهمة الإشراف على الطلبة المعلمين .

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات المشابهة من أهم المحاور التي يجب على الباحث أن يتناولها و يثري بحثه من خلالها، والهدف منها يكمن في تحديد ما سبق إتمامه و خاصة ما يتعلق بمشكلة البحث، ولا يمكن إنجاز أي بحث من البحوث العلمية دون اللجوء والاستعانة بالدراسات السابقة كون هذه الأخيرة تقدم المساعدة والدعم للباحث وذلك للوقوف على أهم ما توصلت إليه البحوث المنجزة في نفس ميدان موضوع البحث في الدراسة.

الدراسة الأولى : دراسة عبد الله مرزوق، لافال كندا 1990.

موضوع الدراسة: فعالية تدريس معلمي التربية البدنية والرياضية المتربصين كما يراها الموجهون والتلاميذ والطلبة المتربصون.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط السلوك التدريسي لدى الطلبة المتربصين.

فرض الدراسة: أنماط السلوك التدريسي لدى الطلبة المتربصين تعوق المشاركة الحماسية للتلاميذ خلال درس التربية البدنية والرياضية.

منهج البحث : استخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من ثلاث فئات هي الطلبة المتربصون والتلاميذ والموجهون.

أدوات البحث:

- المقابلات الشخصية.
- أسلوب الوقائع النقدية والتقرير اليومي للمدرس.
- استمارة استبيانية.

أهم النتائج: أنماط السلوك التدريسي للطلبة المتربصين تعوق المشاركة الحماسية للتلاميذ خلال درس التربية البدنية والرياضية.

أهم توصية: تحضير دروس نموذجية من قبل الكلية، تراعي أنماط السلوك التدريسي يشاهدها الطلبة المتربصون في بداية وأثناء التربص الميداني، بتواجد واشراف متخصص.

الدراسة الثانية: دراسة بن قناب الحاج (رسالة ماجيستير) ،جامعة مستغانم 1998.

موضوع الدراسة: تقويم تدريس متربصي التربية البدنية والرياضية كما يراها الموجهون – الطلبة المتربصون والتلاميذ.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى صلاحية الكيفية التي يدرس بها الطلبة المتربصون.

فرض الدراسة: الكيفية التي يدرس بها الطلبة المتربصون غير صالحة ولا تسمح بالمشاركة الحماسية للتلاميذ.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة البحث: تكونت عينة البحث في هذه الدراسة من 53 طالبا متربصا من مجموع العينة الكلية 64 طالب أي بنسبة 82.81% و53 تلميذ أجريت عليهم المشاهدة خلال درس التربية البدنية والرياضية و11 أستاذ للتربية البدنية والرياضية يقومون بتوجيه هؤلاء الطلبة المتربصين و 795 تلميذ وزعت عليهم الاستمارة الاستبيانية وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أداة البحث: استعمل الباحث الادوات التالية:

- المقابلات الشخصية.
- استمارة أندرسون للمشاهدة والتقييم.
- استمارة موجهة الى الأساتذة الموجهين.
- استمارة موجهة الى الطلبة المتربصين.
- استمارة موجهة الى التلاميذ.

أهم النتائج: أهم نتيجة أسفرت عنها الدراسة هي أن الكيفية التي يدرس بها الطالب المتربص تعوق المشاركة الحماسية للتلاميذ خلال الدرس.

أهم توصية:

تقليص عدد الطلبة المتربصين عند كل أستاذ مشرف لكي يتسنى لكل طالب القيام بعدد كبير من الحصص.

الدراسة الثالثة: أحمد عبد الكريم مطر 2009

موضوع الدراسة: تقويم الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت

هدف الدراسة: يهدف البحث إلى تقويم الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت.

مشكلة البحث: ما مستوي الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت.

فرض الدراسة: مستوي الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت مقبول.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالطريقة المسحية.

عينة البحث: أجريت الدراسة على عينة قوامها (99) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية

أدوات البحث: استخدم الباحث الإستبانة لجمع البيانات.

أهم النتائج : توصل الباحث الى عدم توفر العديد من الكفاءات التدريسية لدى الطلاب المعلمين.

أهم توصية: أن يحرص الطالب المعلم على إعداد الدرس بصورة منطقية متضمنة الأجزاء الأساسية (الإحماء – التمرينات – التعليمي – التطبيقي – الختام)

الدراسة الرابعة: دراسة فتحي أبو جامع، غزة 2010.

موضوع الدراسة: واقع تنفيذ الطلبة المعلمين لدروس التربية الرياضية خلال التربية العملية، في ضوء الكفاءات التدريسية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى التعرف على واقع تنفيذ الطلبة المعلمين لدروس التربية الرياضية خلال التربية العلمية في ضوء الكفاءات التدريسية.

مشكلة البحث: ما واقع تنفيذ الطلبة المعلمين لدروس التربية الرياضية خلال التربية العملية في ضوء الكفاءات التدريسية.

فرض الدراسة:لا تتوفر العديد من الكفاءات التدريسية لدى الطلبة المعلمين خلال تنفيذهم لدروس التربية الرياضية خلال التربية العملية.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة البحث: شملت عينة البحث جميع طلاب وطالبات مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم 135 طالبا وطالبة، منهم 105 طالب و30 طالبة.

أدوات البحث: قام الباحث ببناء مقياس مكون من 77 عبارة موزعة على 4 محاور.

أهم النتائج : توصل الباحث الى عدم توفر العديد من الكفاءات التدريسية لدى الطلاب المعلمين أثناء تنفيذهم لدروس التربية العملية وتفوق الطالبات المعلمات على الطلاب المعلمين.

أهم توصية: تحضير دروس نموذجية من قبل الكلية تراعي الكفاءات التدريسية في مختلف المحاور، يشاهدها الطلبة المعلمون مع بداية التربية العملية وأثناءها، بتواجد وإشراف متخصص.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة في أهدافها ونتائجها يمكن القول أن الدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في الإجراءات المستخدمة في تلك البحوث كالمنهج والعينة بالإضافة إلى أدوات البحث وكيفية بنائها وكذلك الأسلوب الإحصائي المستخدم.

نقد الدراسات:

بعد إستعراض الدراسات الدراسات السابقة يمكن القول أنها ركزت في معظمها على جانب تنفيذ الدرس وغفلت عن بعض الجوانب الأخرى ذات الأهمية على غرار الكفاءات الشخصية و كفاءات التفاعل الصفي حيث تؤكد معظم الدراسات التربوية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عملتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم وهو الجديد الذي تحمله هذه الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة بحيث تناولت هذه الدراسة كل جانب يمكن من ورائه الوقوف على مستوى الطالب المتربص أو تظهر من ورائه فاعلية الأدائية للطالب المتربص عكس الدراسات السابقة التي ركزت في غالبها على جانب تنفيذ الدرس .

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل الى التعريف بالبحث حيث تناولنا فيه المقدمة والخلفية النظرية للموضوع بالإضافة إلى مشكلة البحث والتساؤلات ثم الأهداف والفرضيات كما تطرقنا إلى التعريف بمصطلحات البحث نظريا وإجرائيا لنعرض في الأخير مجموعة من الدراسات السابقة والمشابهة مع التعليق عليها ونقدها.

مدخل:

سنتناول في هذا الباب إن شاء الله الإطار النظري أو المفاهمي للدراسة حيث نتطرق فيه إلى الفصول النظرية للدراسة والتي قسمنها إلى أربعة فصول بحسب متغيرات الدراسة فكانت على النحو التالي: في الفصل الأول سنتطرق فيه الى التقويم بينما نتناول في الفصل الثاني الكفاءات التدريسية وسيكون الحديث في الفصل الثالث عن التربية العملية.

تمهيد :

من ضرورات المدارس الحديثة التقويم التربوي، حيث تعنى المدارس الحديثة في الوقت الحاضر بالتقويم وتعده جزءا أساسيا من عملية التعليمية، نتائج التقويم هي التي توجه المدرس نحو اختيار أهداف تربوية معينة ونحو تحقيقها على مستويات معينة، لذلك يعتبر التقويم عملية ضرورية للمدرس والمتعلم بالنسبة للمدرس يعتبر من ضرورات حياته المهنية فبواسطته يستطيع أن يقوم قدراته وكفاءته التدريسية ويساعد ذلك على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.

أما بالنسبة للمتعلم يعتبر التقويم ضروريا حيث يحدد مستواه ومن ثم يقارن بين هذا المستوى وما بذله من مجهود وفي هذا ما يحفزه إلى المزيد من التحصيل الذي يتفق ودرجة طموحه، فعن طريق العملية التقويمية وأساليبها المتبعة وكيفية القياس بها يمكن الكشف عن مدى تحقيق الأهداف والوقوف على الإمكانيات والطرق والأساليب المنتجة خلال عملية التدريس والتوصل إلى نقاط الضعف حتى يمكن تفاديها والعمل على تثبيت نقاط القوة وبالتالي رفع وتحقيق الهدف من العملية التدريسية وعليه سنتناول في هذا الفصل الأسس والقواعد التي يبنى عليها التقويم وكذا أنواعه وأدواته ومجالاته وأهميته في مجال التربية البدنية والرياضية.

1-1- لمحة تاريخية عن التقويم:

تبين الوثائق التاريخية ان بعض نظم التقويم كانت تستخدم منذ العصور القديمة،فقد استخدمت الصين لأول مرة عام 2200 ق.م نظم الاختبارات التنافسية في الخدمة الميدانية في الحكومة وكان إمبراطور الصين يقوم باختيار موظفيه مرة كل ثلاث سنوات لتحقيق من لياقتهم للسماع لهم بالاستمرار في وظائفهم او فصلهم منها.

وترجع البدايات الحقيقية للاهتمام بالتقويم في العصر الحديث إلى عام 1900م عندما لفت " ثورندايك " (Thorndike) الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالأساليب الفنية المناسبة لتقويم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم كما ألح الأول مرة بضرورة استخدام أهداف وأغراض البرامج التربوية في التقويم. وقد أحدثت أفكار " ثورنديك " في مستهل القرن التاسع عشر تأثيرا كبيرا على الوسائل والطرق الفنية في التقويم، حيث بدأ الاهتمام بفحص البرامج التربوية القائمة ومراجعتها بغرض تصحيحها وفق التطورات السائدة بغرض إعداد البرامج التي يمكن الاعتماد عليها وذلك من خلال التعاون مع العديد من المؤسسات التربوية.

وقام تيلور (Tylor) بإجراء دراسة عام 1930م استغرقت ثماني سنوات شملت التلاميذ في ثلاثين ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية حيث قام بتقديرات إنجازات التلاميذ على العديد من الاختبارات والمقاييس والاستبيانات، وقوائم المراجعة، وسجلات الطلاب اليومية وقد ذكر في النهاية بضرورة الاهتمام بتقويم النتائج التحصيلية لتلاميذ في الموضوعات الدراسية المختلفة.

وقدم كرونباخ (Cronbach) سنة 1963م وصفا للمفهوم الجديد للتقويم مؤداه " أن عملية التقويم يمكن أن توصف بأنها عملية الحصول على المعلومات للإستفادة منها في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالبرنامج أو التربوي " (رضوان وآخرون، 1994، ص 46)

1-2- المدلول اللغوي للتقويم :

التقويم في اللغة مصدر فعل قوم أي عدل الشيء أي ازال اعوجاجه ويقال قوم الشيء أي قدر قيمته (رضوان وآخرون، 1994، ص 21) كما ان التقويم لا يقتصر على تقدير قيمة الشيء ووزنه وانما يتعدى ذلك الى إصدار أحكام على الشيء المراد تقويمه .

جاء في لسان العرب لابن منظور : التقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره. (إبن منظور، 1955، ص 496)

كما جاء في معجم متن اللغة لأحمد رضا: قوم الشيء: وزنه، وقوم المتاع : جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال إعوجاجه. (أحمد رضا، 1960، ص 684)

1-3- المدلول الإصطلاحي للتقويم :

يوجد عدة تعريفات للتقويم التربوي أبرزها :

1) هو دراسة وتحليل أداء العامل لعمله وملاحظة سلوكه وتصرفاته أثناء العمل وذلك للحكم على مدى نجاعة ومستوى كفاءته في القيام بأعماله الحالية والحكم على إمكانية نمو وتقدم الفرد في المستقبل ، وتحمله لمسؤوليات أكبر وترقيته لوظيفة أخرى (عبد الباقي، 2000، ص 285).
2) هو عملية الهدف منها تقدير قيمة الأشياء باستخدام وسائل القياس المناسبة لجمع البيانات وإصدار الأحكام. (فرحات، 2005، ص 112).
3) هو عملية منهجية، ومنظمة،ومخططة، تتضمن اصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو التوجهات أو الواقع المقاس وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح. (الحريري، 2008، ص 17).

1-4- أهداف التقويم التربوي :

يهدف التقويم التربوي بشكل اساسي الى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج مايتم تقويمه، ويتفرع عن هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي :

1- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
2- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.
3- التحقق من مدى ملائمة المنهاج الدراسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
4- تحديد جوانب القوى والضعف في أركان العملية التربوية.
5- الكشف عن حاجات وقدرات التلاميذ وتوجيههم إلى النشاط المناسب لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
6- معرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين ومدى مناسبة التدريب لإمكانياتهم وقدراتهم.
7- يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم في المستقبل. (الحريري، 2008، ص 28-29) و (العدوان و الحوامدة، 2011، ص 193) و (فرحات، 2005، ص 41).

1-5- أنواع التقويم :

هناك عدة أنواع للتقويم سنتناول البعض منها فيما يلي :

1-5-1- التقويم الذاتي :ويعني ان الفرد يحكم على الشيء او العمل او الأفراد من واقع خبرته الشخصية ودوافعه وانفعالاته، وقد يدخل في ذلك عوامل شخصية مثل المصلحة او القرابة او المستوى الفكري والاجتماعي والثقافي، وغالبا ما يتصف هذا النوع من التقويم بالسرعة في اصدار الأحكام دون

التعمق الكافي في تفاصيل الموضوع، بحيث يعتمد في اصدار احكامه على معايير ذاتية مثل المنفعة، الحرمان، اعتبارات المكانة الاجتماعية

حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم ويمكن تسمية التقويم المتمركز حول الذات " أي أحكام الفرد بقدر ارتباطها بذاته "وهو يعتمد في هذه الأحوال على المعايير الذاتية مثل :المقابلة الشخصية.

وفي المجال التربوي المدرسي قد يكون تقويم المدرس لنفسه أو التلميذ لنفسه أسلوب من أساليب التقويم الذاتي، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم وله ميزات أن نوجزها فيما يلي:

أ- وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدى بدوره إلى تعديل في سلوكه والى سيره في الاتجاه الصحيح.

ب- يجعل الفرد أكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبراته قد أدرك أن لكل فرد أخطائه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو الثأنيت أو التهكم.

ج- يعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعده على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمانينة والثقة بالنفس.

وهناك وسائل متنوعة التقويم الذاتي تساعد على تقويم الفرد ومن ذلك :

أ- إحتفاظه بعينات من عمله أو يسجل فيه أوجه النشاط الذي قام به.

ب- مقارنة مجهوده الحالي بمجهوده السابق.

ج- تسجيل النتائج التي أمكنه الوصول إليها والضعف الذي أمكنه التغلب عليه.

ومن أنواع التقويم الذاتي في المجال التربوي المدرسي :

- **تقويم التلميذ لنفسه:**

ونستطيع أن نعود التلميذ على ذلك بكتابة تقريرات عن نفسه وعن الغرض من نشاطه والخطة التي يسير عليها في دراسته وفى حياته الخالصة والمشكلات التي اعترضته،والنواحي التي استفاد منها، والدراسة التي قام بها، ومقدار ميله أو بعده عنها، وتكمن أن يوجه التلاميذ إلى نفسه.

- **تقويم المدرس لنفسه :**

يتلقى المدرس منهاجا دراسيا لتدريسه لتلاميذه، وهو بحاجة إلى أن يكون قادرا على تقويم إمكانياته ولما كان للمدرس نقاط قوتهم وضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم بتقويم ذاته في جميع مجلات عمله ليعمل على تحسين أدائه .

1-5-2- التقويم الموضوعي:

يعتمد الفرد في هذا التقويم على المعلومات باستخدام المقاييس والاختبارات الموضوعية ،وهذا لغرض معرفة و تحديد مستوى تطور العملية التدريسية ومراقبة فعالية البرامج التدريسية للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها. " فإن كان التقويم الذاتي يستخدم بغرض إصدار حكم سريع ومبدئي، فإن التقويم الموضوعي يستخدم من أجل الحصول على معلومات دقيقة عن إمكانيات الأفراد ".

ان التقويم الموضوعي أكثر دقة في نتائجه ويمكن الاعتماد على ما توصل اليه عملية التقويم لأنه يؤدي في النهاية الى نتائج وأحكام موضوعية لا تتدخل فيها العوامل الذاتية كما هو ظاهر في التقويم الذاتي وفي هذه الأحكام الموضوعية توضع الشروط والموصفات وتخضع جميع خطوات التقويم الى الدقة وتحليل البيانات لاستخراج النتائج، وبما ان التقويم يتضمن عملية إصدار أحكام على الأشياء أو ألأشخاص أو الموضعات فان الوصول إلى احكام موضوعية يتطلب إستخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة.

1-5-3- أنواع التقويم حسب مراحله:

- **التقويم التشخيصي أو القبلي :** وهو التقويم الذي يجريه المدرس لاختبار استعداد طلابه لتعلم موضوع جديد، بغية تحديد مستويات الطلبة الأولية وقدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس، وهذا يساعد المدرس في بناء الخطة التدريسية على أسس سليمة ومعلومات دقيقة عن طلبته، الأمر الذي يسهم في نجاح عملية التدريس.
- **التقويم التكويني او البنائي :** وهو التقويم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها الى نهايتها، بهدف تحديد درجة تقدم الطلبة نحو الأهداف المنشودة ودرجة استيعابهم وفهمهم لموضوع التدريس ن بغية تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها.
- **التقويم الختامي :** يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية برنامج ما، فهو يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة، ويمكن ان يزودنا ببيانات يمكن على اساسها إعداد التقارير والشهادات للدراسية للطلبة. (العدوان و الحوامدة، 2011، ص 194-195) .
- **التقويم التتبعي :** ويهدف إلى تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية، وتحديد مدى جودتها، وعلى السبيل المثال تتبع مستوى اداء المعلمين في الميدان بعد تخرجهم من كليات إعداد المعلمين لمعرفة ما إذا كانت نوعية الخريجين مناسبة لسوق العمل. (الحريري، 2008، ص 53)

1-4- سمات التقويم الجيد :

من أهم سمات التقويم الجيد مايلي:

- **التناسق مع الأهداف :** من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه فادا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل الجوانب النمو وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب عليه أن يتجه نحو قياس ثم تقويم هذه النواحي.
- **الشمول:** يجب أن يكون التقويم شاملا للشخص أو الموضوع الذي نقومه، فإذا أردنا أن نقوم أثر منهج التلاميذ فمعنى ذلك أن تقوم مدى نمو التلاميذ في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية، وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة، وإذا أردنا أن نقوم المدرس" فان تقويمه يتضمن طريقة تدريسيه وجوانبه الشخصية، علاقته بالتلاميذ، والإدارة وأولياء الأمور...الخ. (مروان والآخرون، 1990، ص 112).
- **الاستمرارية :** إن التقويم التربوي لا يمكن أن يكون عملية نهائية بل ينبغي أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته فيبدأ من تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتدا إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة والى أعمال المدرسين حتى يمكن تحديد النواحي نواحي القوة والضعف في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات. (كراجة، 1997، ص 59).
- **الموضوعية :** ويقصد بالموضوعية ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، وألا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية والعواطف كالبغض والحب وغيرها لكي لا ينعكس سلبا على نتائج التقويم. (الحريري، 2008، ص 41).
- **أن يكون إقتصاديا :** بمعنى أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف فبالنسبة للوقت يجب أن لا يضيع المدرس جزءا من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي فيصاب التلميذ بالملل ويكره الدراسة وينفر منها وهذا كله يؤثر على تعليمه وتربيته"أما بالنسبة للتكاليف فمن الواجب أن لا يكون هناك مغالاة في الإنفاق على عملية التقويم حتى لا تكون عبئا على الميزانية المخصصة للتعليم فذلك له أثره على استمرارية التقويم (حسنين، 1995، ص 46).
- **التعاون :** يجب أن لاينفرد بالتقويم شخص واحد حيث يقوم التقويم الجيد على العمل الفريقي بحيث يكون قائما على التعاون بين جميع الاطراف المعنية كالمدرس، والمدير، والمشرف التربوي،

والتلاميذ، وأولياء الأمور وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية. (الحريري، 2008، ص 43)

- **الملائمة :** ويقصد بالملائمة، وجوب ملائمة أسلوب التقويم مع طبيعة الاشخاص المراد تقويمهم. (الحريري، 2008، ص 43)
- **البنائية :** فالتقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره بعيدا عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم. (رافدة الحريري، 2008، صفحة 42)
- **العلمية :** ويقصد بها أن تكون عملية التقويم قائمة على أسس علمية، مثل الصدق والثبات والموضوعية الواجب توفرها في ادوات عملية التقويم. (الحريري، 2008، ص 44)
- **مراعاة الظوابط الأخلاقية والقانونية :** إن إجراءات تحتم على المقوم مراعاة بعض الظوابط الأخلاقية التي يراعي من خلالها مصالح المشاركين في التقويم والمستفيدين من نتائجه بحيث يحترم آراء الأشخاص المشاركين ولا يعرضهم لمواقف يمكن أن تسيء إليهم او تلحق بهم الضرر، كما يجب عدم التدخل في خصوصياتهم. (الحريري، 2008، ص 45)

1-5- خطوات التقويم : عند القيام بعملية التقويم يجب المرور بخطوات متتابعة ومتداخلة يكمل بعضها البعض وهي كالتالي :

1- تحديد أهداف التقويم المناسبة للمنهج والتي يجب أن تتسم بالوضوح والدقة والشمول.
2- تحديد انماط السلوك والتغيرات التي يحدثها المنهج في التلميذ والمواقف التي يمكن أن تجمع منها المعلومات التي لها علاقة بهدف التقويم.
3- تحديد المشكلات المراد حلها والجوانب المراد تقويمها.
4- تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها عملية التقويم.
5- تحديد الأدوات والوسائل المناسبة.
6- تقنين الاختبارات (صدق – ثبات – موضوعية).
7- جمع المعلومات والبيانات.
8- تبويب وتصنيف المعلومات والبيانات علميا.
9- مناقشة وتفسير البيانات بعد تحليلها واستخلاص النتائج منها.
10- إصدار الأحكام والقرارات بناءا على ماسبق. (الكناني و جابر، 1995، ص77)

1-6- مجالات استخدام التقويم :

يستخدم التقويم في عدة مجالات، وخاصة في مجال التعليم، والذي يتضمن تحديد مستويات التلاميذ وسلوكياتهم، وكذا تدريس المدرسين ومعدلات تقدمهم في جميع الخب ا رت، ولا يقتصر على هذا فقط بل يتعدى إلى تقويم الطريقة والمنهج وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية، وما يؤثر من جوانب أخرى.

فالتقويم يساعدنا على تقدير فاعلية التدريس وأثره، ويجعلنا ن ا رجع المناهج التعليمية والمواد الدراسية والوسائل التعليمية مما يدفعنا إلى ا لم ا رجعة والتعديل أو الرفض باعتبارها غير نافعة.

إن التقويم في مجال التربية البدنية والرياضية، يتطابق مع المفاهيم حيث أنه يتضمن إصدار الأحكام على البرامج وطرق وأساليب التعليم والتدريب والإمكانات وكل ما يتعلق بالتعليم والتدريب على المهارات الحركية وما يؤثر فيها، وعلى الرغم من تعدد أوجه النشاطات الرياضية، إلا أن التقويم قد طرقها جميعا متخذا المنهج العلمي طريقة للوصول إلى الحقائق.

أما (بيوتشر) فإنه يقول عن التقويم والقياس في مجال التربية البدنية والرياضية" إن استخدام التقويم والقياس يبدو حتميا إذ ما أردنا أن نتعرف على مدى فائدة أو فاعلية البرامج التي تدرس وما يتم عن طريقها، وإذ أردنا التحقق من أن هذه البرامج تحقق فعلا الأغراض الموضوعة من اجلها، فالقياس والتقويم أمور تساعد على تعرف مواطن الضعف في الأفراد وفى البرامج كما أنها تبين قيمة التعليمات ومدى التقدم" (المندلاوى، 1992، ص 48)

1-7- أهمية التقويم:

التقويم له أهمية كبيرة ، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

1- التقويم يحدد قيمة الأهداف التعليمية التدريسية ويوضحها.
2- تحديد أهمية الطريقة المستخدمة مدى تحقيقها للأهداف التعليمية والتدريسية.
3- تحديد الصعوبات التي تواجه المنهج.
4- تحديد مستوى المتدربين ومدى استفادتهم مما تعلموه.
5- تحديد كون عناصر المناهج تراعى مستويات النمو الذي وصل إليه المدربون.
6- تحديد كون أن عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، الطريقة) تراعى قدرات التلاميذ وإمكانيتهم واستعداداتهم الخاصة أم لا.
7- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.

إضافة إلى ماذكر فإن عملية التقويم التربوي تقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية التعلمية، لاسيما إذا اتسمت بالشمول والإستمرارية. (الحريري، 2008، ص 28)

1-8- أدوات التقويم :

لقد صار في متناول أيدي العلماء حاليا أدوات مذهلة للقياس في إمكانيتها وفعاليتها مقارنة بأدوات التقويم القديمة، والتي تعد بدائية التكوين والفعالية، وللتقويم حاليا أدوات عدة مثل:

- الاختبار.
- المقاييس.
- الملاحظة الشخصية.
- الإستفتاءات.
- التقارير.
- التسجيلات القصصية.
- تحليل الوثائق والمقابلة الشخصية.
- التقرير الذاتي.
- الإسقاط.
- دراسة الحالة.

إن التقويم الحديث يفخر بان له في هذا المضمار بميزتين كبيرتين هما :

أ- تعدد أدوات التقويم بما يضمن:

- إيجاد الوسيلة المناسبة لكل موقف,من مواقف التعليم وهى مواقف مختلفة ومتعددة.
- إمكانية استخدام أكثر من أداة في تقويم الحالة التعليمية.

ب- إرتفاع معدلات الصدق والثبات والموضوعية في معظم أدوات التقويم وهذا يجعلها أكثر قدرة على التقويم والتنبؤ. (حسانين، 1987، ص 50)

ولقد عمل علماء التربية البدنية والرياضية على إنشاء أو بناء مئات الاختبارات والمقاييس والاستفتاءات وغيرها من أدوات التقويم التي تحقق الأبعاد السابقة، سواء من حيث التعدد، أو الثقل العلمي، فأصبح لدينا الآن عشرات بل المئات الاختبارات والمقاييس التي تقيس مختلف ألوان النشاط البدني والتدريسي.

1-9- أغراض التقويم

1. **الدافعية** : حيث تدفع نتائج التقويم الطلبة إلى تحسين قدراتهم بشكل ايجابي أكثر منه سلبيا، وهذا يتوقف على طبيعة الواجبات التعليمية وعلى التركيز على تحسين الذات من خلال مواقف التدريس.

2. **التوجيه والتغذية الراجعة** : فالطلبة يتقبلون المساعدة والمعلومات عن قدراتهم ومن منظور التوجيه ، فان على الطلاب ان يفهموا توقعات التحسن والنجاح في التعلم سواء أكان حركيا أم معرفيا أم انفعاليا .
3. **التشخيص** : يستخدم التقويم في تقدير جوانب القوة والضعف للطلبة ، فالنتائج تؤسس قاعدة بيانات لتقرير المجالات التي تحتاج إلى تحسين وفي الوقت نفسه للتأكيد على المجالات التي أثبتت جدواها ونجحت في تحقيق أهداف المنهاج .
4. **تقرير الحالة** : يستخدم التقويم في تحديد مستوى اداء الطلبة ونجاحه في فترة معينة من الزمن مثل تدريس وحدة أو موضوع أو بعد عام دراسي .. الخ .
5. **مراجعة البرنامج وتحسينه** : يمكننا التقويم من مراجعة الجوانب التي تحتاج إلى تعديل أو تحسين في ضوء ما تم تحقيقه . (حسين، 2003، ص 14)

1-10- العوامل المؤثرة على التقويم :

- **توقيت التقويم** : قد يتم تقويم الأداء أسبوعياً أو شهرياً أو كل ربع سنة أو كل نصف سنة أو سنويا ويكون الوقت المناسب هو الوقت الذي يتمكن فيه المقيم من جمع المعلومات الكافية عن موظفيه.. (Lioyd, ken, 2009, P10)
- **القائم بعملية التقويم** : قد يقوم بالتقويم: المشرف المباشر، أو لجنة تقويم الأداء، أو الزملاء في العمل، أو التقويم الذاتي من خلال الشخص نفسه.

1-11- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية :

إن الممارسات الحديثة في التقويم المحددة في الجدول السابق غائبة عن ممارسات المعلمين ، و ذلك ما أكده "علي تعوينات " (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ ، حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لو ا زرة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية ، و حتى حصص الإستدراك لا تتناول إلاّ الجانب المعرفي ، وهي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين (بوعيشة، 2008، ص 61).

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي و مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات ،وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلاّ دليلاً على ذلك ، إلاّ أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية (بوعيشة، 2008، ص 61).

و المتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة ، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم ، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على

علامات بأي وسيلة و لو بالغش في الامتحان ، قد علق " علي تعوينات "على ذلك بقوله " إن ما يجري في مدارسنا من إختبارات وامتحانات وما يسمى فروضا ليس تقويما نظرا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي ، و تحديد الهدف من عملية التقويم ، و ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها ونظرا لغياب أهم عنصر فيها وهو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية لعلاجه حسب الفروق الفردية (بوعيشة، 2008، ص 61).

ونتيجة لهذه الممارسات الخاطئة الشائعة في المدرسة الجزائرية ليس فقط في التقويم، بل في كل خطوات التدريس، جاءت الإصلاحات التربوية التي تعرفها المدرسة الجزائرية اليوم للقضاء على هذا النموذج التقليدي في التقويم و غيره ، باعتماد مقاربة جديدة تجعل من التقويم في المدرسة تقويمًا يهدف إلى مساعدة التلميذ على تحسين مسار تعلمه ، و سنتحدث عن هذه المقاربة و التي تسمى "المقاربة بالكفاءات " في الفصل الثاني عن شاء الله.

خلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم وخطواته، أدواته وأنواعه وسمات التقويم الجيد بالإضافة إلى مجالات استخدامه ووظائفه وأغراضه والعوامل المؤثرة عليه بالإضافة إلى أهميته في العملية التربوية وأهدافه في المجال الرياضي بالإضافة الى ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية.

تمهيد:

دخل مفهوم الكفاءة إلى الأدب التربوي في الستينيات من القرن الماضي، إذ ظهرت أُولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاءة (Competency–Based Teacher Education).

ولقد ارتبطت الكثير من المفاهيم المستخدمة في مجالات العمل والإنتاج بمفهوم الكفاءة.بل تستخدم أحيانا كمترادفات بالرغم من وجود فروقات ذات دلالة لغوية واصطلاحية دقيقة تميز كل منها عن الآخر ومن هذه المفاهيم الإنتاجية **Productivité** ويقصد بها – في ابسط تعريفاتها – نسبة الوحدة من المخرجات إلى الوحدة من المدخلات، وبالرغم من تقارب مفهوم الإنتاجية بمفهوم الكفاءة إلا أن الأولى تهتم بالنتائج النهائية في حين تهتم الكفاءة علاوة على النتائج بالعوامل أو العمليات التي تصل في طريقها إلى تحقيق النتائج أي أنها ترتبط عادَّة بالاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة – المدخلات –من اجل الحصول على النتائج– المخرجات –المستهدفة. (حجي، 1993، ص 168)

و أما الأداء **Performance** وهو السلوك المرئي الظاهر للفرد الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه، فيرتبط بالكفاءة من حيث انه يمثل الصورة الظاهرة لكفاءة الفرد، ولكن مفهوم الكفاءة اعم واشمل من مفهوم الأداء ويوضح **Hittl Man** الفرق بين الكفاءة والأداء بقوله :أن الكفاءة تعني القدرة أو المهارة التي تسمح لشخص ما أن يعمل شيء معين .أما الأداء فهو إظهار المهارة أو الموهبة بشكل يمكن ملاحظته، فالأداء إظهار الكفاءة عن طريق أداء عمل معين . (عطوة، 1988، ص 177)

ومن المفاهيم التي تستخدم أيضًا كمرادف للكفاءة فهو الفعالية ويعني القدرة على الاستخدام الماهر للكفاءة بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي توظف من أجله . (عطوة، 1988، ص 178)

وقد كان هذا المفهوم مستخدماً قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، وتقوم حركة التربية القائمة على الكفاءات على توصيف الكفاءات مستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل. (الأزرق، صالح، 2000، ص 220)

والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفاءات، تلك البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفاءات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة . (الفتلاوي، كاظم، 2003، ص 32)

ويؤكد الكثير من الباحثين: حمدان (1985)، الأزرق (2000)، مفلح (1998)، الفتلاوي (2003)، أن ظهور حركة تربية المعلمين كان نتيجة لتضافر عدد من العوامل منها:

– فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي، وقصورها في إعداد المعلم وتدريبه، حيث أن مردودها التربوي لا يؤهل المعلم للقيام بعملية التدريس بشكل مُرضٍ، فهي تركز على الجانب النظري التقليدي في إعداد المعلمين، الذي يُهتم بإمداد المعلم بالمعلومات والمعارف النظرية من خلال دراسة مقررات تربوية تجعله معلماً قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها.

في حين تستند حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاءات على تحديد الكفاءات المرتبطة بأدوار المعلم ومسئولياته في الموقف التعليمي (الفتلاوي، كاظم، 2003، ص 33) إنها تعتمد الكفاءة بدلا من المعرفة.

– ظهور مبدأ المحاسبة أو المسئولية.

– ظهور مبدأ إتقان التعلم.

– ظهور مبدأ إتفريد التعليم.

2–1– تعريف الكفاءة:

قبل تقديم التعريف الاصطلاحي للكفاءة نشير إلى ذلك الاختلاف اللغوي الموجود بين استعمال مصطلح الكفاءة أو الكفاية :

2–1–1– التعريف اللغوي: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر،ويُقال استكفيته أمراً فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأدَّاه على الوجه الأكمل، وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبه، فقد ورد في الأثر: كفى بالمرء نبلاً أن تُعد معايبه، أي حسبه أن عيوبه قليلة.

أمَّا في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية....الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو، حماني منه، وكفاني مشقة السفر، أي قام مقامي فلم احتج إلى السفر، وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد . (مفلح، غازي، 1998، ص 55)

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من(كفأ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها (الكفؤ والكفء) النظير والمثيل، يُقال تكافأ الشيئان، أي تماثلا، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلاّ ّ ً بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلاّ المثيل، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية". (التومي، عبد الرحمن، 2005، ص 28)

وعلى العموم ليس من مجال بحثنا الدخول في هذا النقاش اللغوي، واستعمالنا لمصطلح الكفاءة لا يعني أنه أكثر دلالة من الكفاية، بل إن السبب في استعمالنا لهذا المصطلح يعود بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية، وفي كل الحالات فإن العبرة في هذا المجال تكون بالدلالة الاصطلاحية للمصطلح، وكما هومقرر في القاعدة أنه لا مشاحاة في الإصطلاح وهو ما سنقف عليه من خلال التعاريف التالية :

2-1-2- التعريف الاصطلاحي: يعتبر مصطلح الكفاءة من المصطلحات المتعدية الدلالة حيث أشار "جيلي ترومبلي" أن هناك اكثر من مئة تعريف للكفاءة حسب سياق الإستعمال ومن بين هذه التعاريف مايلي :

1- **تعريف هاوسام وهوستون (Howsam, R.B & Houston, R.)**: يعرف هذان الباحثان الكفاءة بأنها: " القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع" (مرعي، توفيق، 1983، ص 23)، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتاج مرغوب فيه في ميدان ما.

2- **تعريف كود (Good)**: "هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات (الفتلاوي، كاظم، 2003، ص 28)، إن القدرة على إنجاز النتاجات المرغوبة لا يحقق الكفاية إلاّ في ظل الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

3- **تعريف صقر(1996)**: "هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر (مفلح، غازي، 1998، ص 56).

4- **وتعرف الفتلاوي** :الكفاءة بأنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي، كاظم، 2003، ص 29).

5- **ويعرفها كرم**: بقوله: " هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به" (كرم، إبراهيم، 2002، ص 129).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يُلاحظ ما يأتي:

1– تنطلق هذه التعريفات من تصورين مختلفين للكفاءة هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاءة على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاءة عبارة على استعداد عقلي افتراضي، وهو نفسه ما عبَّر عنه محمود الناقة(1987)، من كون الكفاءة لها شكلان(وجهان): وجه كامن، ووجه ظاهر، فالكفاءة في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه (الأزرق، صالح، 2000، ص 18).

2– تتفق هذه التعريفات على أن الكفاءة لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز وأداء عملي).

3– إن الكفاءة مفهوم افتراضي، حتى وإن عبرت عنه بعض التعريفات(السلوكية) بالمهام والأداء، وهذا ما يؤكده "لوبلا" (Leplat,J).

4– تتفق هذه التعريفات في كون الكفاءة تظهر في القدرة على دمج التعلمات المكتسبة (معارف، ومهارات، واتجاهات...)، وهو ما عبر عنه مركز الدراسات البيداغوجية (CEPEC) من كونها شاملة ومدمجة.

5– ترتبط الكفاءة كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة.

6– تتفق أغلب التعريفات على أن الكفاءة قدرة مكتسبة.

7– يوجد تداخل بين الكفاءة والمهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينها، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه "لوبلا" (Leplat,J) من أن مفهوم الكفاءة لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم القريبة منها مثل: القدرة والمهارة وحسن الأداء والخبرة.

2–2– التصورات المختلفة للكفاءة

انطلاقًا من التنوع في تعاريف الكفاءة كانت للكفاءة تصورات مختلفة وهي كما يلي:

أ– الكفاءة كسلوك: لقد ظهر هذا التصور في ميدان التكوين المهني، ويرتكز أساسًا على تحليل منصب الشغل إلى سلوكات محددة، وفق ما يتطلبه ذلك المنصب، وتتحدد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقًا من تمكنه من تلك السلوكات.

و بهذه الرؤية يمكن أن تشكل الكفاءة سلوكًا شموليًا قابلاً للملاحظة و القياس، حيث تقوّم الإمكانات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقًا من المقابلة ومراقبة السلوك في وضعيات غير حقيقية، ولا يتم ملاحظة وقياس الكفاءة كغيرها من السلوكات البسيطة، بل إنها معقدة ونهائية حيث أن المتعلم لا يمتلكها إلا بعد

خضوعه لسلسلة من العمليات التعليمية التي تبرمج خلال زمن معين ، في الغالب لن يكون حصة تعلمية واحدة.

مما سبق يتضح أن التصور السلوكي للكفاءة يحدد كفاءة الفرد من خلال إنجازه الفعلي للنشاط المطلوب منه.

ب- **الكفاءة كوظيفة:**

يبنى هذا التصور على المهارة المركزة على الفعل أو السلوك الناجح، وهو يهتم مثلاً بكفاءة سياقة الشاحنة، كفاءة الكتابة، وتقوّم هذه الكفاءة بواسطة الملاحظة المباشرة.

ويرى "محمد الدريج" أن السلوك البشري يجب أن يرتبط بهدف، وهذا المعنى يتضمن مفهوم الكفاءة، إذ تعد الكفاءة نشاطًا قابلاً للملاحظة فهي تتميز بكونها أنشطة تتجمع وتندرج في عمل مفيد وذي مغزى، بمعنى أنها ليست مجرد رد فعل تثير منبهات خارجية بل هي نشاط إرادي واعي وظيفي.

ج- الكفاءة كمعرفة :

ويبنى هذا التصور على أن المعرفة هي المحددة للكفاءات، حيث أن المعارف محددة لعدة مهن كالطب والهندسة، ويندرج ضمن هذا التصور تعريف"تشومسكي" الذي يعرف الكفاءة على أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة والذي استنبطه من خلال معرفته كيف يتعلم الأطفال للغة الأم، حيث يرى أن هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل في لغته ، كما تمكنه من الفهم التلقائي للجمل التي تنتمي لنفس اللغة.

إن هذه القدرة حسب " تشومسكي"غير قابلة للملاحظة الخارجية، و يكون الشخص خلالها عاجزا عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج توليد جمل مفهومة، ولا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات الدلالة في لغته.

2-3- المميزات التي يمكن أن تعتمد كمعالم للتعرف على الكفاءة :

تتجلى هذه المميزات من خلال نتائج يمكن ملاحظتها فيما يلي:

- تتطلب عدة مهارات.
- إنها مفيدة من حيث لها قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي أو المهني.
- هي مرتبطة بانجاز نشاط يمارس في حالات واقعية.
- تسمح بالاستفادة من المهارات. (وزارة التربية الوطنية، 2005)

2-4- خصائص الكفاءة :

تتمثل خصائص الكفاءة فيما يلي:

- **أنها ختامية:** بالنسبة للسنة، للطور، للمرحلة، للمجال المعرفي.
- **أنها كلية مدمجة:** أي أنها مجندة لمعارف ومهارات ومواقف وفق الطلب الاجتماعي.
- **أنها قابلة للتقويم:** من خلال معاينة الأداءات أو المهارات، تبعا لمعايير تقويم تخص الجانب المعرفي والمهاري والوجداني. (نايت وآخرون، 2004، ص 32)

2-5- صياغة الكفاءة :

إن صياغة الكفاءة تستوجب وضعية إشكالية وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد نوع المهمة، بمعنى تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

ب- تحديد نوع السند وشروط تنفيذ المهمة.

ج- تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

وتستدعي كل عملية تعليمية أو تكوينية التفكير في وضعية تعكس المشكل التعليمي أو التكويني من شأنها أن تمكن من اكتساب الكفاءة.

2-6- مؤشرات الكفاءة:

هي سلوكات قابلة للملاحظة تصاغ بواسطة فعل سلوكي يدمج بين القدرة المنماة المعرفية المستهدفة.

- يمكن تحليل الكفاءة من تنظيم التدرج وبناء جهاز التقويم التكويني والتقويم التحصيلي.
- تعتمد المؤشرات في بناء جهاز تقويم الكفاءة وذلك بصياغة معايير التقويم التي تساعد المتعلم في مراقبة نشاطه، وتمكن المدرس في معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تعالج في الحين من خلال (أهداف إجرائية).

إن معالجة أية وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات هو قبل كل شيء تقاطع محورين متكاملين :

أ) **محور الكفاءات:**

ويستجيب لوضعيات إشكالية تعالج مضامين ومستويات معرفية بشكل بنائي (نشاطات لاكتساب الكفاءة في إطار المعرفة).

ب) **محور القدرات** :

هي استعدادات فطرية ومكتسبات خاصة في محيط معين قابلة للنمو ضمن سيرورة الكفاءة.

ينتج عن تقاطع المحورين مخطط يشمل جملة من السلوكات قابلة للملاحظة، تسمى **مؤشرات الكفاءة** وهي النشاطات التي يتم التدرج فيها لاكتساب الكفاءة. (نايت وآخرون، 2004، ص 31-75)

2-7- مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية التعلمية :

- **الكفاءة القاعدية :** وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل بوحدة تعليمية، وهي الأساس الذي يبنى عليه بقية الكفاءات.
- **الكفاءة المرحلية :**تتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية تعلمية قد تدوم شهرا أو ثلاثيًا أو سداسيًا أو مجالا معينًا ، ويتم بناؤها بالشكل التالي : **كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية**

الكفاءة الختامية : و هي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة. (خير الدين ، 2005، ص 65)

2-8- تقويم الكفاءة:

ماذا نقوم في الكفاءة؟

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها "القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية معقدة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات" سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة هي:

أ/ الموارد الداخلية (Ressources Internes):

وتتمثل في:

- المعارف (Savoirs) أي كل ما له صلة بالمفاهيم والتعاريف والقواعد والقوانين والإجراءات في مادة واحدة أو عدة مواد.
- المعارف الفعلية (Savoirs Faire) أي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة معينة.
- المعارف السلوكية (Savoirs être) وترتبط بالاتجاهات والميول إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط.

ب/ الموارد الخارجية (Ressources Externes):

ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة (وثائق، سندات، مخططات، قواميس، آلة حاسبة...).

ج/ الوضعية المعقدة (Situation Complexe):

نعني بالوضعية المعقدة هنا أحد نشاطات الإدماج التي يوضع المتعلم في إطارها لتقويم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل مكتسباته أي قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات جديدة، يتعلق

الأمر في اللغة العربية مثلا: بمواضيع التعبير بنوعيه الكتابي والشفهي وبإعداد المشاريع وإنجازها (طاهر، 2006، ص 05)

ينبغي التأكد من تحكم المتعلم في هذه الموارد قبل تجنيده لها في الوضعيات المعقدة مثل قدرته على استرجاع المعارف التصريحية (Connaissances déclaratives) و المعارف المنهجية (connaissances procédurales) و المعارف الشرطية (Conditionnelles) وقدرته على استخدام السندات والوثائق المختلفة ومدى تكيفه مع زملائه في الأعمال الفوجية ومن ثمة تنتقل إلى تقويم الكفاءة ذاتها وذلك بالوقوف على نوعية الإنتاج المطلوب ومستوى النجاح في تجنيد هذه الموارد.

2-9- تعريف الكفاءة التدريسية:

1- يذهب "درة" إلى تعريف الكفاءة التدريسية بأنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية" (الفتلاوي، كاظم، 2003، ص 28).

2- **أما باتريسيا(Patricia M.Kay)**: "إن الكفاءات ما هي إلاَّ الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون المعلم قادراُ على أدائها" (مرعي، توفيق، 1983، ص 23).

3- **ويرى "الأزرق" أنها**: "امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض" (الأزرق، صالح، 2000، ص 19).

4- **ويعرفها "حمدان" بأنها**: "عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد" (حمدان، زياد، 1985، ص160).

5- **وعرفها "نشوان والشعوان"** بأنها "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة" (غادة، 2004، ص 97).

6- **ويعرفها "المسلم" بأنها** "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يُفترض أن المعلم يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية

ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه،وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل وخارجه" (كرم، إبراهيم، 2002، ص 130).

- **ومن خلال ملاحظة التعريفات السابقة تمكننا من استخلاص النقاط الآتية:**

1- الكفاءة التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار إستراتجية التكوين .

2- تعبر الكفاءة التدريسية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.

3- تظهر الكفاءة التدريسية في سلوكات المعلم التدريسية داخل الفصل.

4- تعبر الكفاءة التدريسية عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي وإتقانه له.

5- تقاس الكفاية التدريسية بمعايير خاصة.

2-10- مصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية:

يُعرف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، ومنه فإنه يُقصد بمصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية الخلفيات النظرية التي تُعتمد كأسس يُنطلق منها في تحديد كفاءات التدريس.

2-10-1- حسب قاري بوش: يرى "قاري بورش" (Gary D. Borich) أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفاءات وهي:

- طريقة التخمين.
- طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات.
- الدراسات التحليلية (مرعي، توفيق، 1983، ص 50).

2-10-2- حسب أوكي وبراون : يشير" أوكي و براون" إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفاءات التدريسية وهي:

- إستطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
- الإقتباس من قوائم أخرى.

- ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
- تحليل عملية التدريس (طعيمة وحسن، 1980، ص 306-307).

2-10-3- حسب كوبر وجونز وويبر: يقترح كل من كوبر وجونز وويبر أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفاءات التدريسية وهي:

- النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.
- الطريقة الأمبريقية.
- آراء التلاميذ.
- خبرة المعلم (الأزرق، صالح، 2000، ص 19).

2-10-4- حسب هوستن: يحدد "هوستون" مصادر اشتقاق الكفاءات في ستة مصادر وهي:

- ترجمة المقررات إلى كفاءات تدريسية أساسية وفرعية.
- تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.
- دراسة حاجات التلاميذ.
- تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفاءات ينبغي توافرها لدى المعلمين.
- التصورات النظرية لأدوار المعلم ومهامه.
- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفاءات تدريسية (الأزرق، صالح، 2000، ص 20).

2-11- تصنيف الكفاءة التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة وترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، وقد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء والعلوم الزراعية، وحققت نتائج على مستوى عال من الدقة والموضوعية.

ونتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل التربوي، الذي اعتمد كثيراً على التخمين والتلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة والترشيد والتحكم والمساءلة في ميدان بناء المناهج وطرائق التدريس وتكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفاءات التدريسية، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفاءات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف.

ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفاءات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفاءات التدريسية ليكون مؤهلا للقيام بدوره على أكمل وجه.

وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

2-11-1- تصنيف جرادات وقاري بورش: لقد صنَّف كل من جرادات(1984) و"قاري بورش"(1984) كفاءات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- كفاءات معرفية : وتشتمل على نوعين: كفاءات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفاءات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب- كفاءات أدائية: وتشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يومي.

ت- كفاءات نتاجية: ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعلمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفاءات باختبارات التحصيل.

ث- أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

ويذكر "الأزرق" أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين، ومنهم هول وجونز(Hall & Jones, 1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفاءات هما:

1- الكفاءات الوجدانية: وتتضمن الكفاءات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.

2- الكفاءات الاستقصائية: وتتضمن الكفاءات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي (الأزرق، صالح، 2000، ص 27).

2-11-3- تصنيف الفتلاوي: أمَّا الفتلاوي فتصنف الكفاءات التدريسية إلى:

- الكفاءة العلمية والنمو المهني.
- كفاءة الأهداف والفلسفة التربوية.
- كفاءة التخطيط للتدريس.
- كفاءة تنفيذ التدريس.
- كفاءة العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.
- كفاءة تقويم التدريس (الفتلاوي، كاظم، 2003، ص 57).

2-11-4- تصنيف فوزي عطوة: صنف فوزي عطوة (1988) الكفاءات التدريسية باعتبار درجة التخصيص والتعميم، وقسمها إلى ثلاثة أصناف هي:

أ- **كفاءات تربوية عامة:** تتضمن الكفاءات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.

ب- **كفاءات تربوية نوعية:** وتتضمن الكفاءات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني.

ت- **كفاءات مساعدة:** وتتضمن الكفاءات التي يجب توافرها لدى المعلم، وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاءة التشريح في مادة الأحياء (الأزرق، صالح، 2000، ص 28).

2-12- تصنيف الدراسة الحالية للكفاءات التدريسية:

بناء على طبيعة الهدف من الدراسة الحالية، المتمثل في تقويم الكفاءات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، قمنا بتصنيف الكفاءات التدريسية إلى خمسة مجالات هي :

- مجال كفاءات التخطيط.
- مجال كفاءات التنفيذ.
- مجال كفاءات التقويم.
- مجال كفاءات الشخصية .
- مجال كفاءات الإتصال والتفاعل مع التلاميذ.

1-12-2 -كفاءات التخطيط للدرس :يعرفها الأزرق بقدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محدداً الخطوات والمراحل المطلوبة، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة (الأزرق، صالح، 2000)

ويقصد بكفاءات التخطيط للدرس في الدراسة الحالية مجموعة الإجراءات السلوكية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به الطالب المعلم أثناء إعداده للدرس، وتتحدد في العناصر الآتية:

- اختيار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ.
- توزيع الأنشطة والتمارين وفق الوقت المحدد.
- تحديد الادوات والاجهزة اللازمة.
- اختيار الأنشطة في ضوء الامكانات المتوفرة بالمدرسة.

2-12-2 – كفاءات تنفيذ الدرس :ويُقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة. (الأزرق، صالح، 2000، ص 27)

ويقصد بكفاءات تنفيذ الدرس في الدراسة الحالية مجموعة الإجراءات السلوكية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به الطالب المعلم أثناء تنفيذه للدرس، وتتحدد في العناصر الآتية:

- تصفيف التلاميذ بشكل يسهل عليهم الملاحظة والأداء.
- مراعاة الاتجاه المناسب أثناء وقوف التلاميذ.
- استثارة انتباه التلاميذ للدرس.
- شرح الهدف الاجرائي للتلاميذ.
- شرح واعطاء نموذج للمهارة.
- استثارة دافعية التلاميذ للدرس.
- مراعاة مبدأ التدرج في تعليم المهارة.
- مراعاة التبادل الصحيح بين الحمل والراحة.
- استخدام الاساليب التدريسية المناسبة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- استخدام الطرق التدريسية المناسبة.
- منح التلاميذ فرصاً للتدريب على ا.لقيادة
- اشراك التلاميذ في تحكيم المباريات .
- ربط ما يتعلمه التلاميذ بحياتهم اليومية وخبراتهم.
- احترام وجهات نظر التلاميذ ويطبقها إن كانت صحيحة.
- الإستفادة من مواقف اللعب المختلفة في التأكيد على القيم.
- توجيه اسئلة تستثير تفكير التلاميذ.
- تكليف التلاميذ بواجبات بيتية.
- الربط بين مادة التربية البدنية والمواد الأخرى.

2-12-3 – كفاءات تقويم الدرس :مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثناءها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

وتتضمن كفاءات التقويم قدرة الطالب المعلم على أداء المهمات الآتية:

- تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

- إعطاء التلاميذ فرصة لتقويم بعضهم البعض.
- الحرص على ملاحظة التلاميذ باستمرار.
- تنويع اساليب التقويم (الملاحظة، الاختبارات، الاسئلة).
- مراعاة الفروق الفردية عند التقويم.
- استخدام التقويم التشخيصي(بداية لحصة).
- استخدام التقويم التكويني (أثناء الحصة).
- استخدام التقويم الختامي (نهاية الحصة).

2-12-4 – الكفاءات الشخصية: وهي مجموعة المواصفات والسلوكات التي تعكس شخصية الطالب المعلم داخل المدرسة وخارجها وتتضمن مجموعة من الكفاءات:

- الاهتمام بالمظهر العام.
- تقدير الذات والثقة بالنفس.
- الشخصية القيادية.
- الانتظام والمحافظة على المواعيد.
- التمكن من المادة.
- الالتزام بمكارم الأخلاق.

2-12-5 – كفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ: هي "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو معلمهم. (مجدي وآخرون، 2002، ص 38)

وقد حددها الطالبان في جملة الكفاءات التالية:

- استخدام صوته بفاعلية لإثارة دافعية التلاميذ.
- تشجيع التواصل بين التلاميذ.
- استخدام التعزيز اللفظي.
- تنمية روح التعاون بين التلاميذ.
- إقامة علاقات ايجابية مع التلاميذ.
- ضبط النظام والتحكم في التلاميذ.

- استعمال تعبيرات وألفاظ ودية.
- توزيع الإهتمام على جميع التلاميذ.
- مراعاة مشاعر واحاسيس التلاميذ.

2-13- وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية:

2-13-1-وسائل قياس ذاتية: ويُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات آراء التلاميذ حول المعلمين واستطلاعات آراء الزملاء، وتقديرات المشرفين الفنيين والتربويين.

2-13-2- وسائل قياس موضوعية :ويُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة ، مثل أسلوب الملاحظة وأساليب التحليل اللفظي. (الأزرق، صالح، 2000، ص 39)

❖ **المقاربة بالكفاءات :**

2-14- مفهوم المقاربة:

4-14-1- المدلول اللغوي: هي مصدر غير ثلاثي على وزن(مفاعلة)، فعله(قارب)على وزن(فاعل)المضارع منه(يقارب)، وهي تعني في دلالته اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن، فهو (قربان)، وهي(قربى)، ومنها(تقاربًا)، ضد(تباعدًا) .

4-14-2- المدلول الإصطلاحي: المقاربة هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطّة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (نايت آخرون، 2004، ص 29)

المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية. وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي. وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، والمقاربة تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل. (المجلة الجزائرية للتربية، 2006، ص 15)

2-15- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

- يعرفها الربيع بوفامة بأنها "أحد أشكال تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى إكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من إستغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية". (بوفامة، 2002، ص 50)
- هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة، والمنهج(طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها(كفاءة مادوية=تكوين خاص)،كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة(كفاءة عرضية=تكوين شامل) (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 84)

2-16- الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات :

إن الأساس العلمي الذي نشأت منه هذه البيداغوجية هو النزعة البنائية و التي ظهرت كر د فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير⟵ استجابة).

يرى بياجي أن مبدأ (مثير⟵ استجابة) كما يتصوره المنظور السلوكي، يجب أن يعاد فيه النظر،وذلك لسببين أولهما وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية إذ ليس من الضروري أن يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات فالعاقة بين المؤثر و الاستجابة متبادلة ما دامت الذات صلة الوصل بينهما و يمكن توضيح هذه العلاقة على الشكل التالي :

- النموذج السلوكي: مؤثر⟵ استجابة.
- النموذج البنائي : مؤثر⟵ الذات ⟵ استجابة.

إن المنظور البنائي ينطلق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم (الذات)، و الاستجابة لا تحدث إلا إنطلاقا من إمكانيات و استعدادات الفرد ، و عليه فعملية التأثير والاستجابة هي عملية متطورة ومستمرة طوال الحياة تبعا لتغيرات بنيات الجسم وقدراته و استعداداته طبقا لتغيرات الظروف المحيطة به وعليه يمكن استخلاص التالي :

- الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط ، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل و إدراك و نعدل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها.

كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية مشكلة من بنيات محتويات و مفاهيم مكتسبة سابقا،وعليه فان النموذج البنائي له قواعد يختلف فيها عن سابقه من حيث:

- **منطقه :** التعلم و المعرفة تعد وسيلة لتنمية القدرات.
- **مدخله :** عن طريق القدرات الكفاءات.
- **مخططه :** المتعلم هو محور العملية التربوية ، فهو الذي يبني المعرفة اعتمادا على ما لديه من المكتسبات، و إما المعلم فهو يلعب دور المسهل و الوسيط بين المعرفة والمتعلم. (الخثروبي، 2002، ص 13-14)

2-17- خصائص التدريس بالكفاءات :

- **تفريد التعليم :** ويقصد به جعل التلميذ يشعر بالاستقلالية التامة خلال تعلمه ، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية، ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته. (خير الدين، 2005، ص 65)
- **قياس الأداء :** ومعنى ذلك الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلاً من قياس المعرفة النظرية. (الخثروبي، 2002، ص 12)
- **تمتع المعلم بنوع من الحرية:** حيث يكون للمعلم دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم ، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته ، و تقويم سيرورة انجاز الأنشطة وبناء التعلمات، ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية، وأن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله.
- **دمج المعلومات:** حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة.
- **توظيف المعارف:** وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، تجارب، قدرات، خبرات ....)لمواجهة إشكالية معينة أو الخروج من موقف يشكل عائقًا للفرد.
- **تحويل المعارف :** ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخ ا رجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في

انجاز يقوم به الفرد وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه. (خير الدين، 2005، ص 66)

2-18- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات:

إن الانتقال من مقاربة إلى أخرى ليس وليد رغبة في التغيير من أجل التغيير، وإنما نتيجة نظرية وتطبيقية لجملة المشكلات والصعوبات التي تم تسجيلها في تطبيق المقاربة السابقة، وفي هذا المجال يمكننا تسجيل مبررات ترتبط بالتغيرات الحاصلة على المستوى العالمي وأخرى ترتبط بالمجتمع الجزائري وحاجته لنظام تربوي فعال بإمكانه تحقيق الأهداف التي تجعله في مستوى تطلعات المجتمع ومواكبة التغيرات الحاصلة في العالم، ويمكننا تقديم هذه المبررات من خلال العناصر الرئيسية التالية :

- انتشار استعمال المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية عبر العالم.
- إعادة صياغة النقل الديداكتيكي.
- تخفيف الحواجز بين المواد.
- ابتكار طرق تقويم جديدة. (لخضر لكحل، ص 81)

2-19- طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية و أسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني، وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه.

وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات تتميز عنها، ومن هذه الطرق نجد:

2-19-1- طريقة التدريس بالمشروع : تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية و الشخصية و الإجتماعية، حيث يعمل هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي و الاستكشاف والمساءلة و البحث عن الحلول للقضايا المطروحة،كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه، وطريقة التعلم بالمشاريع لها عدة فوائد منها:

1- تعطي المتعلم الإحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج.

2- تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني الى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل و التحليل والتركيب والبحث والتنقيب ولن يتأتى له هذا الى بالتواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي و الحقيقي للمجال السوسيو ثقافي المحلي والعالمي.

3- تمنحه الإحساس بالمسئولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة.فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار.

4- ومن خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة و التي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الايجابية والخبرات و المهارات والمعلومات و الحقائق.

2-19-2- التدريس بالمشكلة :

هي طريقة تدعو المتعلم للتعلم من خلال البحث عن الإجابة السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها المتعلم و التي تعد آلية لبناء المعرفة، وهذا يدفعه الى التفكير ويثير فيه الفضول المعرفي والعلمي، وطريقة التعلم بالمشكلة تحقق جملة من الأهداف نذكرها :

1- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات.

2- تتماشى وواقع المتعلم حيث تربطه بيئته المحلية.

3- تشجع المتعلم على البحث العلمي كونها تطرح أمامه جملة من الإشكاليات.

4- تسمح للمتعلم ببناء مواقف فكرية تتفق وأهداف المادة المدروسة.

وطريقة التدريس بالمشكلة تتطلب :

1- تنظيم العمل الجماعي الذي يتطلب بدوره إثارة الأفكار من خلال إدلاء المتعلمين بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة ضمن العمل المطلوب إنجازه على أن يكون يضبط هذا العمل وتضبط الحصيلة الفردية لكل متعلم.

2- شروط إنجاز العمل بفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين بغية إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار وبالتالي توسيع مجال الاستفادة، مع الاشراف المعلم وتوجيهه لنشاط المتعلمين حتى تتحقق النتائج المنتظرة.

ويتم التدريس بهذه الطريقة ضمن الخطوات التالية :

- فهم المهمة باستخراج نقاط المشكلة الأساسية ،تشخيص المفاهيم و الأفكار وتحديد المصطلحات بدقة وتوضيح المراد.

البرنامج القديم	المنهاج الحالي

- ضبط المعارف والمقصود بهذا توضيح المفاهيم التي نسعى للتحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الشخصية وسلك عدة مسالك في تناول المشكلة لكن مع التركيز على المسالك أو المسلك الأكثر مواءمة وتشخيص المعرف ا لم ا رد اكتسابها لحل المشكلة المطروحة.

وطريقة الحل بالمشكلة طريقة يبرز فيها دور المتعلم جليا كعامل رئيس في الموقف التربوي التعليمي لأنها تساعد على نمو قدرات الفرد الذهنية وغير الذهنية وتساهم في بناء إمكانياته المهاراتية وتعده بهذا لأخذ فرصته في توجيهه نحو استغلالها الاستغلال الأمثل في كل المجالات و في مختلف المناحي.

2-20- العلاقة بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات :

لقد جاءت بيداغوجية الكفاءات لتصحيح بيداغوجية الأهداف و رد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية(برامج،مناهج،مدرسون،متعلمون)حيث أصبحت البرامج و المناهج تأخذ بين الاعتبار ، معطيات المحيط ووضعيات التعليم و خصوصيات المتعلم الذي يعتبر من منظور مقاربة التدريس الكفائي عنصرا فعالا يشارك في بناء تعلمه عن طريق تفاعله مع منظور المعرفة.

فقد نلاحظ وجود نوع من التداخل بين التدريس بالكفاءات و التدريس بالأهداف و لتوقيع هذا التدخل ينبغي لنا أن نبدأ بالقول أن مقاربة التدريس بالكفاءات تعتبر نموذجا من نماذج التدريس الهادف، حيث يشكل مدخل الكفاءات عملية تصحيحية لما أصاب مقاربة التدريس بالأهداف من انحراف ومن ثغرات، ولا بأس من الإشارة إلى مقارنة موجزة بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات، ونلخصها في الجدول الآتي :

– مبني على المحتويات. أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين؟ المحتوى هو المعيار.	– مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات. أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين؟ الكفاءة هي المعيار.
– منطقه التعليم والتلقين. أي ما هي كمية المعلومات في المعارف التي يقدمها الأستاذ؟	– منطقه التعلم. أي ما مدى التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها الأستاذ؟ وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته الدراسية واليومية؟
– الأستاذ: يلقن، يأمر وينهي. – التلميذ: يستقبل المعلومات. ← – الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: طريقة التعميم: النمطية أي كل التلاميذ سواسية، وفي قالب واحد. – اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة. – اعتماد مسلك تعليمي واحد.	– الأستاذ: يقترح فهو مرشد، موجه ومساعد لتجاوز العقبات. – التلميذ: محور العملية، يمارس يجرب، يفشل، ينجح يكسب ويحقق. – الطريقة المعتمدة هي: بيداغوجية الفروقات أي مراعاة الفروقات الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم. – درجة النضج متباينة لدى المتعلمين. – تحديد عدة مسالك تعليميه.
– اعتماد التقويم المعياري المرحلي. فهو تقويم تحصيلي. – عموما درجة تذكر المعارف. – لا مكان لتوظيف المعارف.	– اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم. فهو تقويم تكويني قصد الضبط والتعديل. – درجة اكتساب الكفاءة. – توظيف الكفاءات المكتسبة في مواقف.

جدول رقم(1) يوضح المقارنة بين البرنامج القديم والمنهاج الحالي (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، 2006، صفحة 27)

2-21- المبررات الخاصة بالنظام التربوي الجزائري :

حدد السيد فريد عادل بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج الدراسية في العناصر التالية :

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.
- التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة. (لخضر لكحل، ص 84)

2-22- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري: تعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة، نجد منها عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة، وصعوبة فهم المقاربة نفسها، وسنتناول من بين هذه الصعوبات صعوبتين كبيرتين، نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح تطبيق هذه المقاربة، وتتجلى هاتان الصعوبتان في مستويين بارزين هما:

- **على مستوى تكوين المعلمين** : إذا أردنا أن نقوم المعلم على مستوى أدائه المهني، فإن هذا التقويم يأخذ في الاعتبار ثلاث كفاءات أساسية هي :

- **الكفاءة المعرفية :**وهي تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها.وفي هذا المحور لا مجال لوجود أعذار تحول بين المعلم وتقديم المادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهاج .ويوجد ارتباط وثيق بين كفاءة المعلم المعرفية ونتائج التلاميذ الدراسية، ويزداد هذا الارتباط قوة كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية، حيث يصبح المعلم عاجزا عن التدريس بالمستوى اللازم إذا لم يكن تكوينه التخصصي متينا، وهذا على خلاف المرحلة الابتدائية التي يستطيع المعلم تغطية ضعف تكوينه بجهد بسيط يمكنه من التحكم في الجانب المعرفي للمنهاج.
- **الكفاءة البيداغوجية :**ويقصد بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة ممكنة، وتستند هذه الكفاءة على دعامتين أساسيتين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي .أي أن برامج التكوين لا بد أن تكون متضمنة لشتى المعارف التي يزودنا بها علم النفس حول خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية ...في المرحلة التي يدرس فيها، كما يجب أن تتضمن كل الدعائم البيداغوجية التي تمكن المتعلم من المتابعة السليمة وما تستلزمه من عناصر التشويق وحسن توظيف الوسائل التعليمية وتطبيق الطرق والإستراتيجيات المناسبة في التدريس وتحقيق التفاعل الصفي والتحكم في الأساليب التقويمية.

- القدرة على البحث :إن المعلم في المدرسة المعاصرة لم يعد بإمكانه الاكتفاء بتكوينه القاعدي أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهمته على أحسن وجه، بل لا بد له من قدرة ذاتية تمكنه من المواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية خاصة على المستوى البيداغوجي، حيث أصبحت المعارف أكثر تعقيدا وتطبيقاتها أكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا مستمرا لتحسين الأداء البيداغوجي.

وقد وأشار لخضر لكحل الى الصعوبات الميدانية التي تواجه المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات وتمثلت هذه الصعوبات بصفة أساسية في العناصر التالية :

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة.
- عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة.
- الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية مشكلة والوضعية الإدماجية.
- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج.
- عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدءا من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة.
- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة، إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته.
- عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.

- **على مستوى التقويم**: إن الحكم على مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صممت على أساسها المناهج الدراسية.

ويعتبر التقويم مربط الفرس في المقاربة الجديدة، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بهذا العنصر، وذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن الضعف التكوين الذين يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلا عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع، خاصة إذا علمنا أن جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة بعد تخرجهم من مؤسسات التكوين وممارسة التدريس بالمقاربة القديمة لردح طويل من الزمن، ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

- عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ونخص بالذكر، الوضعية مشكلة، الإدماج، مستوى الكفاءة، تجنيد الموارد.

- تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف، فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط، بينما التطبيق بقي دون تغيير.
- صعوبة بناء الامتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة.
- صعوبة بناء سلم التصحيح.
- صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها.

2-23- آفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

إن اعتماد الكفاءات كمقاربة في صياغة المناهج بتطلب إعدادا دقيقا وتحضيرا مكثفا، لذا فإنه لتطبيق هذه المقاربة لا بد من توفر مجموعة من الشروط كفيلة بإنجاح العملية، ومن بين أهم هذه الشروط يمكننا ذكر ما يلي:

- مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي.
- الاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات، وبصفة خاصة المعلمين الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ المنهاج الجديد.
- تحرير المعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال المبادرة أمامه.
- إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقويمية وذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على استيعاب هذه الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة.
- توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة وبيداغوجية إلى الوسائل الأقل استعمالا في التقويم التقليدي، وبصفة خاصة تلك الوسائل المرتبطة بتقويم أداءات التلميذ الصفية واللاصفية، مثل الملاحظة وسجل الكفاءات المحققة.
- التفتح أكثر على الحياة غير المدرسية للتلميذ حتى نفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية.
- المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة وبالتالي إدخال التعديلات اللازمة كلما تطلب الأمر ذلك.
- العمل على تحقيق إشراف تربوي كفؤ، يكون دعما للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب.

وبدون توفر هذه الشروط، فإننا لا نتوقع نجاحا لتطبيق هذه المقاربة، فتبقى حينئذ قرارا ارتجاليا، ستكون نتائجه وخيمة على مستقبل النظام التربوي الجزائري. (لخضر لكحل، ص 85-88)

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مختلف تعريفات الكفاءة والفرق بينها وبين الكفاية كما عرفنا الكفاءات التدريسية وأشرنا إلى تصنيفاتها في الأدب التربوي وتصنيفها في الدراسة الحالية ختاما بوسائل قياس الكفاءات التدريسية، كما تناولنا في هذا الفصل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تعريفها والخلفية العلمية البيداغوجية لها، خصائصها ثم طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات، المبررات

الخاصة بالنظام التربوي الجزائري بالإضافة إلى صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري ختاما بآفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.

تمهيد :

تعد التربية الميدانية العملية حجر الزاوية في برنامج إعداد وتأهيل المعلمين ، فهي تمثل التطبيق العملي للمهارات والخبرات النظرية التي اكتسبها الطالب خلال التحاقه بكلية التربية تحت إشراف كلية التربية وبالتعاون مع المدارس المضيفة للطالب المعلم ، وتركز التربية الميدانية العملية على التطبيق الفعلي للكفاءات التدريسية بدءاً من كفاءات ما قبل تنفيذ التدريس كالتخطيط ، وصياغة الأهداف التعليمية وكيفية تحقيقها ، مروراً بمهارة التنفيذ كفن طرح الأسئلة والضبط الصفي ، واستخدام تقنيات التعليم، وأهمية التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس والمثيرات وصولاً إلى مهارة بناء الاختبارات وأدوات التقويم وكيفية تنفيذها عملياً إضافة إلى ما يكتشفه الطالب المعلم من اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وبالمرور بمشكلات تربوية وطرح الحلول المناسبة لها.

3-1- مفهوم التربية العملية :

تعتبر التربية العملية فترة من التدريس الموجه الذي يخرج فيه الطالب المعلم في المجال التطبيقي في مدرسة من مدارس التعليم العام، ويقوم خلالها بالتدرب على تدريس مادة التربية البدنية والرياضية وكل ما يتعلق بها من النواحي الإدارية . (حلمي، 2000، ص 160)

إن التربيبة العملية هي الفترة الزمنية المفتوحة أو المغلقة التي تمنح للطالب (المعلم) بغرض الاحتكاك في الوسط الذي اتخذ منه مهنة أو هواية من خلال تطبيق مكتسباته من خبرة ودراية نظرية وعملية في مجال تخصصه ومن خلال التطبيق العملي والنظري تزداد كفاءة المتربص ويصبح مهيأ لأداء الدور المنوط به وعليه فان التربص يختلف من حيث الفترة الزمنية ، فقد تكون : قصيرة، متوسطة أو طويلة . ويرتبط ذلك بالمنهاج المقرر ، وقد تكون مفتوحة أو مغلقة . (عياش، 1996، ص 01)

3-2- أهمية التربية الميدانية العملية :

يجمع خبراء التربية على أن التربية الميدانية العملية تعد العمود الفقري لبرامج كليات التربية وحجر الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين فهي عصب الإعداد التربوي للطالب المعلم، وتنبع أهميتها من أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، ومدى انسجامها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في إعداد وتأهيل المعلمين، وتتجلى أهميتها في :

- تعد التربية الميدانية العملية حلقة الوصل بين الجانبين الأساسيين في عمل كليات التربية الجانب الأكاديمي، والجانب التربوي.
- تعد التربية الميدانية العملية الميدان الحقيقي الذي ينشأ من خلاله الاتجاه الفعلي للطالب نحو مهنة التعليم .
- تتيح للطالب المعلم التدريب الفعلي للأنشطة التي تساعد على إنجاح عمليتي التعليم والتعلم
- تتيح للطالب المعلم المرور بمشكلات الميدان التربوي والإسهام باقتراح لتلك المشكلات .
- من خلالها يتعرف الطالب المعلم على المنهاج المدرسي فيدرك نواحي القوة والضعف في بعض جوانبه ويقترح الحلول.
- توفر للطالب المعلم فرصة تطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية التي درسها في الكلية.
- تعزز لدى الطالب المعلم توطيد العلاقة مع إدارة المدرسة، وأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ، وأولياء الأمور، وكيفية التعامل معهم .

- تهيئ فرصة جيدة للطالب المعلم التعرف على سلوك التلاميذ واستجاباتهم التدريسية المختلفة.
- تتيح للطالب المعلم اكتساب المهارات التربوية المتنوعة بصورة تدريجية حيث يتعرف على مشكلات مهنته والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف .
- تمثل العلاقة الوثيقة بين كليات التربية في عملها الأكاديمي التأهيلي، والمدارس وعملها التطبيقي ففيها يتعرف طالب اليوم ومعلم الغد على متطلبات مهنة التعليم. (درويش، 2011، ص 03)
- اكتساب مهارة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. (راشد، 1996، ص 94)
- تدريبه على مهارة تذوق الفكاهة واستخدامها في الوقت المناسب للحد من ملل التلاميذ. (راشد، 1996، ص 95-96)

3-3-أهداف التربية العملية:

3-3-1-الأهداف العامة للتربية العملية :

إن توزيع محتوى التربية العملية بين معهد التربية البدنية والرياضية والمؤسسات التعليمية التي يجري فيها التربص يعد ايجابي، حيث تشارك فيه هذه الأخيرة والمعاهد في توافق وتكامل لذلك نلاحظ توزيع الخبرات التعليمية عند الطلبة المعلمين من حيث المادة والمستوى وطرق التعلم والتعليم لتتناسب مع استعدادات وقدرات وميول وظروف وخلفيات، وهذا يتطلب أن يعاد النظر في تركيب "البنية التعليمية" بما يوفر القدر الكافي من المرونة والواقعية بحيث يتسع مجال العمل أمام المعلمين ويسمح لهم بإتباع أنماط متعددة من الأعراف التربوية أثناء التربص.

وعلى هذا الأساس لابد من توجيه وبناء برامج التربية العملية منذ البداية نحو تمكين الطالب المعلم من التعرف على طرق التعليم، والبحث عن مصادر المعرفة والخبرة وخلق روح المبادرة والابتكار فيه، خاصة إيجاد المواقف التعليمية التي تتطلب التركيز وحسن التصرف.

يجب أن تساير التربية العملية الواقع التربوي والأهداف المرسومة من قبل الوزارة، وهي كالتالي :

- تعليم الفعاليات والألعاب الرياضية المختلفة.
- تشكيل الفرق الرياضية التي تمثل المدرسة في سباقاتها الخارجية.
- تشكيل الفرق الرياضية وتنظيم المباريات بينهم.

والهدف من هذا كله هو خلق روح التنافس بين المدارس الأقسام داخل الثانويات. (السامراني و قاسم، 1987، ص 08)

ومما تقدم يمكن القول أن الأهداف العامة للتربية العملية تكمن فيما يلي :

- تزويده بادراك عام لمعنى التربية، والتربية العملية على النهمة الخاصة التي يؤديها.
- حث كل متربص على قبول نصيبه من المسؤولية وبذل كل الجهود قصد الوصول إلى الهدف المنشود بصورة سليمة وحسنة.
- الاتفاق على الوسائل التربوية وحسن استغلالها، والتي تؤهل إلى الوصول إلى أفضل النتائج.
- حث الطلاب المعلمين ومساعدتهم على أن يمكنوا أنفسهم من التعرف على حاجياتهم وتحليل مشاكلهم، والتقدم في النمو المهني والاستمرارية فيه.

فالتربية العملية تعني ممارسة المبادئ والمهارات والأساليب التي تعلمها الطالب المعلم فكريا وعمليا وتربويا أثناء وجوده في الجامعة أو المعاهد خلال الدراسة.

3-3-2-الأهداف الخاصة للتربية العملية :

يعتبر الهدف من التربية العملية البناء المتكامل المكون من المحتوى وتسلسل النتائج لدراسة الطالب السابقة، ثمة تطبيق ما تعلمه خلال سنوات دراسته في المعاهد أو الجامعات. إن أهمية ذلك هي تعرف الطالب على عمله في المستقبل وتحقيق هدف المعهد في الإعداد. والهدف الرئيسي من هذا هو تنظيم البرامج في المعهد بشكل يحقق للطلبة الربط بين الناحيتين النظرية والعملية كوحدة متكاملة ومن هنا نصل إلى التطبيق النظري وتجسيد النواحي التربوية ومعرفة كيفية استعمالها عن طريق الاعتماد على النفس . وخلال العرض العلمي في الدروس، وباستخدام الطرق التربوية والنفسية والتعليمية ونتيجة التحليل التعليمي والوضع التربوي يكون الطالب في موقع يستطيع فيه تقييم الربط المشترك بين الواقع الحالي والمستقبل بصورة عامة.

وبما وان منهاج التربية العملية لطلاب معاهد التربية البدنية والرياضية هو الوسيلة المثلى لتحقيق أهداف التربية، ذلك لأنه يعمل على ترجمة الأهداف في شكل سلوك وممارسة فعلية يعمل على تطبيقها الطلبة الذين هم الجيل الواعي لهذه المجتمع فلا بد من أن ينصب الاهتمام على تطوير الطلبة ورفع شعار تطوير المنهج.

"ان عملية التربية العملية لم تعد عملية تزويد الفرد بقدر ثابت من المعلومات وإنما هي عملية تمكين الفرد مت تدريب نفسه، بنفسه (التعليم الذاتي) وتنمية قدراته على كيفية اكتساب المعلومات المتنامية المتطورة بصورة مستمرة " (السامرائي و قاسم، 1987، ص 17) لذلك نلاحظ حصول الطالب المعلم على عدة خبرات من خلال إجرائه لعملية التدريس وبنجاحه في مواقع العمل واكتسابه لخدمات متقدمة وإدخالها عند تقويم عملية تدريسه.

3-4- أسس ومبادئ التربية العملية:

هناك مجموعة من الأسس والمبادئ التي تستند عليها التربية العملية لتحقيق أهدافها المنشودة ومن أهمها ما يلي:

- اعتبار التربية العملية الميدانية جزءا أساسيا من مكونات برامج إعداد الأستاذ حيث يهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب المتربص كي يتعرف على واقع العملية التعليمية ويختبر قدرته على التدريس والقيام بأدوار الأستاذ المختلفة.
- نوفر الإمكانيات المادية والبشرية مثل الأستاذ المشرف والأستاذ المتعاون والمسؤولين في الكلية ومدرسة التدريب والمكافآت المالية المناسبة أمور ضرورية لنجاح التربية العملية الميدانية وتحقيق الأهداف المنشودة.
- التربية العملية الميدانية ضرورية للوصول إلى الأهداف المسطرة.
- التخطيط المسبق والفعال للتربية العملية من قبل المسؤولين والمشرفين واختيار المدارس المتعاونة والمتفهمة لدور التربية العملية في مجال إعداد الأستاذ من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف.

3-5- مراحل التربية العملية :

3-5-1- مرحلة المشاهدة (الملاحظة) : تعد مرحلة المشاهدة جزءاً مهماً من برنامج التربية الميدانية، ويطلب من الطالب المعلم القيام بعملية المشاهدة الفعلية للبيئة المدرسية على طبيعتها، والبيئة الصفية في معاملها وواقعها وسلوك الطلاب وتفاعلاتهم مع المعلم المتعاون، بهدف:

- التعرف إلى المجتمع المدرسي والإمكانات المتوافرة في المدرسة.
- مساعدة الطالب المعلم على التكيف مع الجو المدرسي الجديد.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتعلم كيفية التصرف في مواقف تعليمية يشاهدها أثناء عملية المشاهدة.

- ربط ما تعلمه نظرياً بما يشاهده أثناء هذه الفترة، وبذلك يكون مستعداً لمواجهتها أثناء التدريس؛ ليستفيد الطالب المعلم من أساليب الملاحظة والمشاهدة في المستقبل.

إكساب الطالب المعلم في هذه الفترة اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم .

- التعرف إلى خصائص نمو تلاميذ المرحلة التي يتدرب فيها الطالب المعلم وسلوكهم واتجاهاتهم...
- إكساب الطالب المعلم مهارات التقويم الذاتي. (درويش، 2011، ص 10)

3-5-2- مرحلة التدريس الفعلي : في هذه المرحلة يكون الطالب المعلم قد هيئ نفسياً وعقلياً بعد أن شاهد البيئة المدرسية، والبيئة الصفية وأصبح أكثر تركيزاً لعناصر الموقف التعليمي من خلال مشاركته العملية في مرحلة المشاهدة ولم يبقَ له سوى التطبيق العملي الفعلي وقيامه بالتدريس داخل البيئة الصفية وتشمل هذه المرحلة:

المرحلة الأولى: يقوم في هذه المرحلة الأولى من التدريب الفعلي بمشاركة المعلم المتعاون في تنفيذ بعض المهام التعليمية كإعداد الدروس كتابياً وتنفيذ بعضها ومناقشتها مع الطلبة، وتصحيح الواجبات، وإعداد الوسائل التعليمية بالتعاون مع المعلم المتعاون إلى حد كبير وفق توجيهات المشرف الفني.

المرحلة الثانية: وتعد آخر مراحل التربية الميدانية التنفيذية بالنسبة للطالب المعلم وفيها يكون الطالب مسؤولاً مسؤولية كاملة عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي.

ومن أهم الأمور التي يجب مراعاتها في هذه المرحلة:

- التأكد من أن الطالب المعلم قادر على التخطيط (الإعداد الفاعل للدروس).
- حاجة الطالب إلى التوجيهات المكثفة من قبل المشرف الفني وتكثيف الزيارات الميدانية بداية هذه المرحلة للاطمئنان على سير العملية التعليمية للطالب المعلم.
- تقييم كل حصة وتقديم التوجيهات والملحوظات بعد كل زيارة.
- نهاية هذه المرحلة يتم التقويم النهائي للتربية الميدانية باستخدام أنموذجين الأول خاص بمدير المدرسة ويشارك فيه المعلم المتعاون وبحضور المشرف الفني. (درويش، 2011، ص 14)

3-6- الإعداد الأكاديمي والمهني للطالب المعلم :

3-6-1- الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم :

تعتبر مجوعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل معاهد التربية، وأساليب تدريس وتقويم هذه المقررات هي عملية معدة أكاديميا للتدريس، مثل هذه المقررات أو بعضها للطالب عند تخرجه من المعهد

ويصبح مدرسا، والمستوى الذي تعطى على أساسه مواد ومقررات وأساليب تدريس الإعداد الأكاديمي يتحدد بمستوى المرحلة التي سيقوم مدرس المستقبل بالعمل فيها.

وعليه فان الإعداد الأكاديمي الهدف منه هو أن يتفهم الطالب المتربص كل حيثيات وأساسيات المادة الدراسية تفهما يساعده على القيام بعمله على أحسن وجه أو المواد الدراسية التي سيتخصص في تدريسها مستقبلا، أي أن الإعداد الأكاديمي الجيد سيجعل مدرس المستقبل متمكنا من مادة تخصصه وهذا التمكن له آثار ايجابية هامه.

3-6-2- الإعداد المهني للطالب المعلم :

"الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها مدرس المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم". (راشد، 1996، ص 79)

إن هذا الإعداد يشمل جانبا نظريا مرتبطا بالدراسات المهنية النظرية، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي الميداني "التربية العملية" الذي يجعل الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي ويضع قدراته على محك التجربة.

3-7- إعداد وتحضير الواجبات أثناء التربية العملية :

بعد معرفة الطالب المعلم للمكان الذي يعمل فيه، يقوم بالاتصال بالمدرس المشرف عن التربص في المدرسة أو مدير المدرسة الذي يوجهه إلى المشرف وبعد ذلك تتم المناقشة مع المشرف الجديد حول خطة العمل ومعرفة بعض الجوانب الهامة بالمدرسة مثل:

- الاطلاع على الأجهزة والأدوات وحجم الساعة وعدد التلاميذ.
- معرفة أعمار التلاميذ وخلفياتهم الرياضية في السنوات السابقة.
- معرفة مستوى التلاميذ لكل صف.
- معرفة نوع الألعاب الرياضية التي تمارس في الميدان الدراسي حسب المراحل.
- معرفة الخطط السابقة والنقاط الرئيسية لأسس التربية والتعليم.
- الشروط المناسبة للتدريب ومعرفة مؤهلات التنظيم للمدرسة.

وبعد الحصول على المعلومات الكافية، يقوم الطالب المتربص بإعداد الخطة اللازمة والمناسبة لمحتوى البرنامج الخاص لكل مرحلة ثم تتبلور على شكل وحدات يتم إلقاؤها وتلقينها للتلاميذ تحت إشراف المدرس الذي يقوم بالتقييم والتقويم لكل درس يقوم به الطالب المتربص مباشرة بعد إلقائه.

3-8- الصفات الضرورية للطالب المعلم :

- أن يكون صبورا من ناحية تعليم التلاميذ.
- أن تكون له القدرة على وضع الخطط وبرامج التربية البدنية والرياضية بحيث يصل إلى حاجات وميول التلاميذ.
- أن يتصف بالخلق الجيد وبروح رياضية عالية تجعله يتقبل النقد البناء وكذلك تقبل الواجبات.
- يجب عليه فهم طبيعة التلاميذ الذين يدرسهم.
- لابد أن يتميز الطالب المتربص بالتعاون مع الآخرين من المتربصين والهيئة التعليمية في المدرسة.
- يستطيع إدخال السرور إلى قلوب الآخرين ويغير حالات الغضب والملل.
- أن يكون ذا شخصية مثالية تجعله محل احترام الآخرين.
- توفير القيادة الرشيدة والفعالة لأجل تحقيق الأهداف المطلوبة.
- قياس وتقويم برامج التربية البدنية والرياضية بطريقة علمية.

3-9- واجبات المشرف التربوية :

إن المؤطر بذاته لابد أن يكون خبيرا وملما بمهنة التعليم ومشاقها حاضرا لتقديم نصائحه الراشدة وإعطاء ثمار تجاربه للطلبة المتربصين، ويكون أكثر ايجابيا إذا كان ملما بأحوال المراحل التي يتم فيها التربص ومطلعا عالما بشؤون التربية والتعليم ونفسية الطلبة ومن واجباته :

- أن يتابع عملية التوجيه منذ بداية مرحلة التربص لكي يلم بمستوى الطلبة ويقف على الأخطاء الشائعة عندهم والفوارق الفردية وحثهم على تلاقي نقاط الضعف ورفع مستواهم حسب المرحلة التي يثبت عملهم فيها.
- ترشيد الأسس النظرية في طرق التدريس وجعل الطلبة يمارسونها في مرحلة التربص بصورة علمية لكي تفي باحتياجات الطلبة المتربصين عندما يوزعون على أماكن عملهم الأصلية.

- تحليل الصعوبات والعوائق الخاصة بعملية التربص والمتواجدة في مدارسنا ومصارحة الطلبة من خلال حلقات دراسية وتنويرهم بوسائل حلها والتغلب عليها.
- مساعدة المتربص في دراسة وتفهم المحيط الجديد الذي يمارس فيه بكورة أعماله الميدانية، وتوثيق الصلة بينه وبين المدرسة والمدرسين الإدارة والمجتمع المحيط به.
- حث طلبته على تخطيط ملاعب المدرسة، وتحضير اللوازم التي تعينه على تنفيذ درسه.
- تصحيح كراس تحضير الدروس وملائمتها للمرحلة وتشجيع نواحي الإبداع في اختيار الألعاب المناسبة وتحديد أسلوب إخراج الدرس.

الخلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل الى تعريف التربص وأهدافه العامة والخاصة، وأسسه ومبادئه ثم انتقلنا إلى مراحله بدءا بمرحلة التدريس المصغر ثم الى مرحلة المشاهدات الحية داخل مدرسة التطبيق مرورا إلى مرحلة التدريس الفعلي ثم مرحلة التقويم والنقد البناء ثم ذكرنا أهميته نزولا إلى واجبات الطلبة أثناء التربص الميداني بالإضافة إلى الأسس اللازمة لإنجاح العمل الميداني وفي النهاية درسنا العلاقة الموجودة بين معهد التربية البدنية والرياضية ومديرية التربية لولاية مستغانم.

خاتمة :

تناولنا في هذا الباب الإطار النظري أو المفاهمي للدراسة حيث تطرقنا فيه إلى الفصول النظرية للدراسة والتي قسمنها إلى أربعة فصول بحسب متغيرات الدراسة فكانت على النحو التالي: في الفصل الأول تطرقنا فيه الى التقويم بينما تناولنا في الفصل الثاني الكفاءات التدريسية وكان الحديث في الفصل الثالث عن التربية العملية.

مدخل:

يعتبر هذا الباب لب البحث حيث يتم فيه معالجة مشكلة البحث المطروحة وبناءا عليه تم تقسيم الباب إلى فصلين حيث نتناول في الفصل الأول منهجية البحث والإجراءات الميدانية أما الفصل الثاني فسنخصصه لعرض وتحليل ومناقشة النتائج ثم الإستنتاجات ومناقشة الفرضيات وبعض الإقتراحات والتوصيات مع الخلاصة العامة.

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل إن شاء الله الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة ، من حيث المنهج ، وعينة الدراسة ، والأداة المستخدمة في جمع المعطيات ، طريقة بنائها والخصائص السيكومترية التي تتمتع بها(الصدق والثبات والموضوعية)، وإجراءات تطبيق الإستبانة وكيفية جمع المعطيات ، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1- الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة الإستطلاعية على مجموعة من الأساتذة بلغ عددهم (02) طلبة تم فصلهم عن الدراسة الأساسية وترمي الدراسة الإستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التحقق من صلاحية الأدوات، ومدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ومعرفة الزمن المناسب والمتطلب لأجرائها.

- حساب الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات).

- الوقوف على نحواحي القصور في الأداة بهدف تعديلها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

2- منهج البحث:

يرتبط استخدام الباحث لمنهج دون غيره بطبيعة الموضوع الذي يتطرق إليه و في دراستنا هذه و لطبيعة المشكلة المطروحة اعتمدنا المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

3- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من أساتذة التربية البدنية والرياضية المشرفين على الطلبة المعلمين بثانويات مدينة مستغانم والذين بلغ عددهم 25 أستاذ.

- عينة البحث: من أجل الوصول إلى نتائج أكثر دقة و موضوعية ومطابقة للواقع قمنا باختيار عينة البحث من المجتمع بطريقة عشوائية لكي تمثل المجتمع الأصلي، وشملت أساتذة التربية البدنية و الرياضية المشرفين على الطلبة المعلمين بثانويات مدينة مستغانم و كان حجم العينة 21 أستاذ بنسبة 84 % من المجتمع الكلي والجدول التالي يوضح توزيع العينة :

جدول رقم (02): يوضح توزيع العينة

الثانوية	عدد أساتذة التربية البدنية	عدد الطلبة المتربصين
إدريس سنوسي – تجديت –	**03**	**06**
محمد خميستي	**03**	**06**
محمد أوكراف – صلمندر –	**02**	**05**
بن قابلية صليحة	**03**	**07**
متقن 05 جويلية	**02**	**06**

بن قلة تواتي	**02**	**05**
بن زازة مصطفى – خروبة –	**02**	**08**
بن جيلالي الغالي	**01**	**02**
زروقي الشيخ	**01**	**01**
متقن أول نوفمبر	**02**	**04**
المجموع	**21**	**50**

4– مجالات البحث:

4– 1– المجال البشري: و يتكون من 21 أستاذ تربية بدنية ورياضية موزعين على ثانويات مدينة مستغانم.

4–2– المجال المكاني: أجريت الدراسة بثانويات مدينة مستغانم.

4–3– المجال الزماني: شرعنا في انجاز هذا البحث في مدة قدرها 06 أشهر من شهر نوفمبر 2014 حتى أواخر شهر ماي 2015.

5– ضبط متغيرات البحث:

المتغير المستقل: إن المتغير المستقل هو عبارة عن السبب في الدراسة (علاوي، راتب، 1999، ص 219-220) و في دراستنا المتغير المستقل هو التقويم.

المتغير التابع: هو نتيجة المتغير المستقل و في هذه الدراسة هناك متغير واحد تابع هوأداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية.

6– أدوات البحث:

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة تم إعداد إستبانة لقياس مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية وقد اشتملت الإستبانة في صورتها الأولية (الملحق رقم) على 52 فقرة موزعة على 5 محاور هي : محور التخطيط(09) كفاءات ، محور التنفيذ(20) كفاءة ، محور التقويم (08) كفاءات ، محور الشخصية (06) كفاءات ، محور الإتصال والتفاعل الصفي مع التلاميذ (09) كفاءات ليتم عرضها بعد ذلك على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بمعهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم (الملحق رقم) لمعرفة صدقها الظاهري وتمدى ملائمة العبارات للمحاور التي وضعت فيه كذا التأكد من وضوح الكفاءات وسلامتها اللغوية وقد تم أخذ الملاحظات بعين الإعتبار

ليتم بعد ذلك إجراء الدراسة الإستطلاعية وعلى ضوئها تم إجراء بعض التعديلات بما يتناسب مع أهداف البحث لنخرج بالإستبانة النهائية كما هو موضح في (الملحق رقم)

7- الأسس العلمية (الخصائص السيكومترية) للأداة موضع الدراسة:

- **صدق الأداة:**

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من صدق الاداة والذي يعد من أهم الشروط الواجب توفرها في الأداة التي تعتمدها أي دراسة والصدق هو أن تقيس الاداة فعلا ما وضعت لقياسه ولهذا الغرض تم عرض الأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بمعهد التربية البدنية والرياضية (الملحق رقم) وأشاروا جميعا أن الأداة تقيس ما وضعت من أجله.

الصدق الذاتي:

وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. (فؤاد، 1971، ص 452)

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وذلك كما يلي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

حيث كان معامل الصدق الذاتي للإستبانة = $\sqrt{0.96}$ = 0.97 وهذا يعني أن الإستبانة صادقا ذاتيا.

- **ثبات الأداة:**

يعتبر الثبات العامل الثاني بعد الصدق في عملية تقنين أدوات القياس و يقصد بثبات الأداة " أن تعطي نفس النتائج إذ ما استخدمت أكثر من مرة تحت نفس الظروف وعلى نفس الأفراد " (عبد اللطيف محمد السيد، 1979، صفحة 94) وقد تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق تطبيق وإعادة تطبيق الإختبار حيث تم تطبيق الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة قوامها 02 أساتذة من خارج عينة الدراسة الأساسية ثم أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها بفاصل زمني قدره (15) يوما، ثم قام الطالبان بحساب الإرتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة بيرسون وحصل الطالبان على معاملات الثبات التالية:

جدول رقم(03) يبين معاملات الثبات للأدة موضع الدراسة

محاور الإستبانة	معاملات الثبات	ر الجدولية	مستوى الدلالة
كفاءات التخطيط	0.98	0.62	0.05
كفاءات التنفيذ	0.98		
كفاءات التقويم	0.97		
الكفاءات الشخصية	0.88		
كفاءات الإتصل والتفاعل مع التلاميذ	0.99		
الأداة ككل	0.96		

يشير الجدول إلى معامل ثبات الإستبانة والذي بلغ 0.96 وهوما يعني أن الإستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

- **موضوعية الأداة:**تعتبر الموضوعية من أكثر المشاكل التي تؤثر في الثبات لذلك لا بد من الدقة المتناهية في إجراء الاختبار وتسجيل النتائج و يعرفها محمد حسن علاوي هي مدى تحرر المحكم أو الفاحص من العوامل الذاتية كالتحيز (علاوي، نصر الدين، 1986، ص 169)

وقد حرص الطالبان على إجتناب التحيز إذ لا مصلحة لنا فيه بالإضافة إلى أن الأداة المستعملة في بحثنا كانت فقرتها مفهومة و سهلة وواضحة زيادة على ذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانة على الأساتذة المشرفين و تبين أنها خالية من التعقيدات و الصعوبة و التأويل، مفهومة لدى عامة الأساتذة المشرفين على أساس كل ذلك نستنتج أن الإستبانة تتميز بالموضوعية.

تصحيح الإستبانة:

تضمنت الإستبانة (46) فقرة موزعة على 5 محاور هي : التخطيط، التنفيذ، التقويم، الشخصية، الإتصال والتفاعل مع التلاميذ، حيث يجيب الأساتذة المشرفون على عبارات الإستبانة عن طريق إختيار واحدة من أربع خيارات هي على التوالي : (يؤديها بدرجة جيدة، يؤديها بدرجة مقبولة، يؤديها بدرجة ضعيفة، لايؤديها) وتعطى الدرجات كالتالي: (4، 3، 2، 1). وبناءا عليه يتم الحكم على الأداء ككل من خلال الوسط المرجح للدرجات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (04) يوضح طريقة تصحيح الإستبانة

محاور الإستبانة	مستوى الأداء
كفاءات التخطيط	الوسط المرجح للدرجات 4 ـ ضعيف ـ 8 ـ مقبول ـ 12 ـ جيد ـ 16
كفاءات التنفيذ	الوسط المرجح للدرجات 19ـ ضعيف ـ38ـ مقبول ـ 57 ـ جيد ـ 76
كفاءات التقويم	الوسط المرجح للدرجات 8 ـ ضعيف ـ 16 ـ مقبول ـ 24 ـ جيد ـ 32
الكفاءات الشخصية	الوسط المرجح للدرجات 6 ـ ضعيف ـ 12 ـ مقبول ـ 18 ـ جيد ـ 24
كفاءات الإتصال والتفاعل مع التلاميذ	الوسط المرجح للدرجات 9 ـ ضعيف ـ 18 ـ مقبول ـ 27 ـ جيد ـ 36
الأداة ككل	المتوسط الحسابي للدرجات 46 ـ ضعيف ـ 92 ـ مقبول ـ 138 ـ جيد ـ 184

8- الوسائل الإحصائية:

لغرض الخروج بنتائج علمية استخدمنا الطرق الإحصائية في بحثنا، لكون الإحصاء هو الوسيلة و الأداة الحقيقية التي تعالج بها المعطيات و البيانات و هو أساس فعلي يستند عليه في البحث و الاستقصاء و على ضوء ذلك استخدمنا:

النسبة المئوية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$$

الوسط المرجح :

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{(\text{ك}1\times4 + \text{ك}2\times3 + \text{ك}3\times2 + \text{ك}4\times1)}{\text{مج ك}}$$

حيث أن : ك1= مج التكرارات في البعد الأول (يؤديها بدرجة جيدة)

ك2 = مج التكرارات في البعد الثاني (يؤديها بدرجة مقبولة)

ك3 = مج التكرارات في البعد الثالث (يؤديها بدرجة ضعيفة)

ك4 = مج التكرارات في البعد الرابع (لا يؤديها)

مج ك = مجموع التكرارات (العبيدي، 2001، ص 11)

معامل الإرتباط(ر) كارل بيرسون : الهدف منه معرفة مدى العلاقة الإرتباطية بين الإختبارين بالرجوع إلى جدول الدلالات الإحصائية لمعامل الإرتباط (بيرسون) ، إذا كانت النتيجة أكبر من القيمة الجدولية فإن الترابط يكون قويا والعكس صحيح. (محمد ، 1989، ص 62)

$$ر = \frac{ن(مج\ س\ ص) - (مج\ س)(مج\ ص)}{\sqrt{\{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2\}\ \{ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2\}}}$$

9- صعوبات البحث:

- عدم إلتزام بعض الأساتذة بالتوقيت المحدد لإرجاع الإستبانة.

خلاصة:

عرضنا في هذا الفصل الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة ، من حيث المنهج ، وعينة الدراسة ، والأداة المستخدمة في جمع البيانات ، طريقة بنائها والخصائص السيكومترية التي تتمتع بها(الصدق والثبات والموضوعية)، وإجراءات تطبيق الإستبانة وكيفية جمع البيانات ، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إنشاء الله إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج بالإضافة إلى مناقشة الفرضيات الموضوعة كحلول للمشكلة والتأكد من صحتها أو نفيها لكون الفرض لا يزيد عن كونه جملة لا هي صادقة و لا هي كاذبة ويشمل هذا الفصل أيضا جملة من الإستنتاجات والتوصيات على ضوء النتائج المتحصل عليها لنخرج في الأخير بخلاصة عامة تلخص ماجاء في البحث.

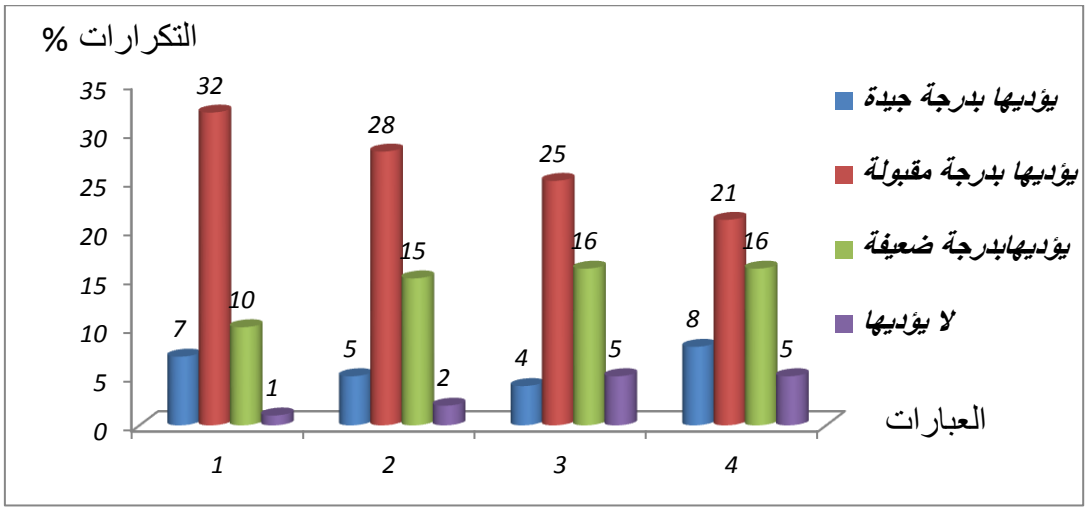
عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

المحور الأول :كفاءات التخطيط للدرس

جدول رقم (05) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات التخطيط

الكفاءة	يؤديها						لايؤديها	
	بدرجة جيدة		بدرجة مقبولة		بدرجة ضعيفة			
	4		3		2		1	
	س	%	س	%	س	%	س	%
اختيار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ.	3	6	20	40	27	54	0	0
اختيار الأنشطة في ضوء الامكانات المتوفرة بالمدرسة.	8	16	26	52	14	28	2	4
تحديد الادوات والاجهزة اللازمة.	13	26	18	36	19	38	0	0
توزيع الأنشطة والتمارين وفق الوقت المحدد.	3	6	20	40	23	46	4	8
التكرارات × الدرجات	**108**		**252**		**166**		**6**	
الوسط المرجح للدرجات	**10.64**							

تمثيل بياني رقم (01) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات التخطيط



عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

تبين لنا من خلال الجدول السابق أان نسبة 6% من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة اختيار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ بدرجة جيدة في حين أن نسبة 40 % منهم تؤدي هذه الكفاية بدرجة مقبولة أما النسبة الثالثة المقدرة ب 54% تؤديها بدرجة ضعيفة ولا يوجد من لا يؤديها.

* أما كفاءة اختيار الأنشطة في ضوء الامكانات المتوفرة بالمدرسة فإن نسبة 16 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 52% منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 28 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

* كما يتضح لنا من الجدول أن نسبة 26 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة تحديد الادوات والاجهزة اللازمة بدرجة جيدة في حين أن نسبة 36% منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 38% تؤديها بدرجة ضعيفة ولا يوجد من لا يؤديها.

* أما كفاءة توزيع الأنشطة والتمارين وفق الوقت المحدد فإن نسبة 6 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 40 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 46 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 8 % لا تؤديها.

وبلغ الوسط المرجح للدرجات 10.64

الاستنتاج:

من خلال التحليل السابق للجدول يمكن نستنتج أن معظم الكفاءات التدريسية الخاصة بمجال التخطيط يؤديها الطلبة بدرجة مقبولة الى ضعيفة ما يعني أن أداء الطلبة المعلمين مابين المقبول والضعيف، ويمكن إرجاع نتيجة الدراسة الحالية الى نقص التكوين النظري للطلبة المتربصين الناتج عن الاهمال ونقص الوعى التي تظهر مظاهره في سلوكات الطلبة والتي من أبرزها كثرة الغيابات وعدم حضور الدروس والمقررات النظرية بالإضافة الى التأخر في الدخول المدرسي الذي أصبح سمة يتوارثها جيل بعد جيل بالإضافة الى قلة المطالعة الأمر الذي إنعكس عليهم سلبا في الواقع التربوي أثناء قيامهم بعملية التدريس.

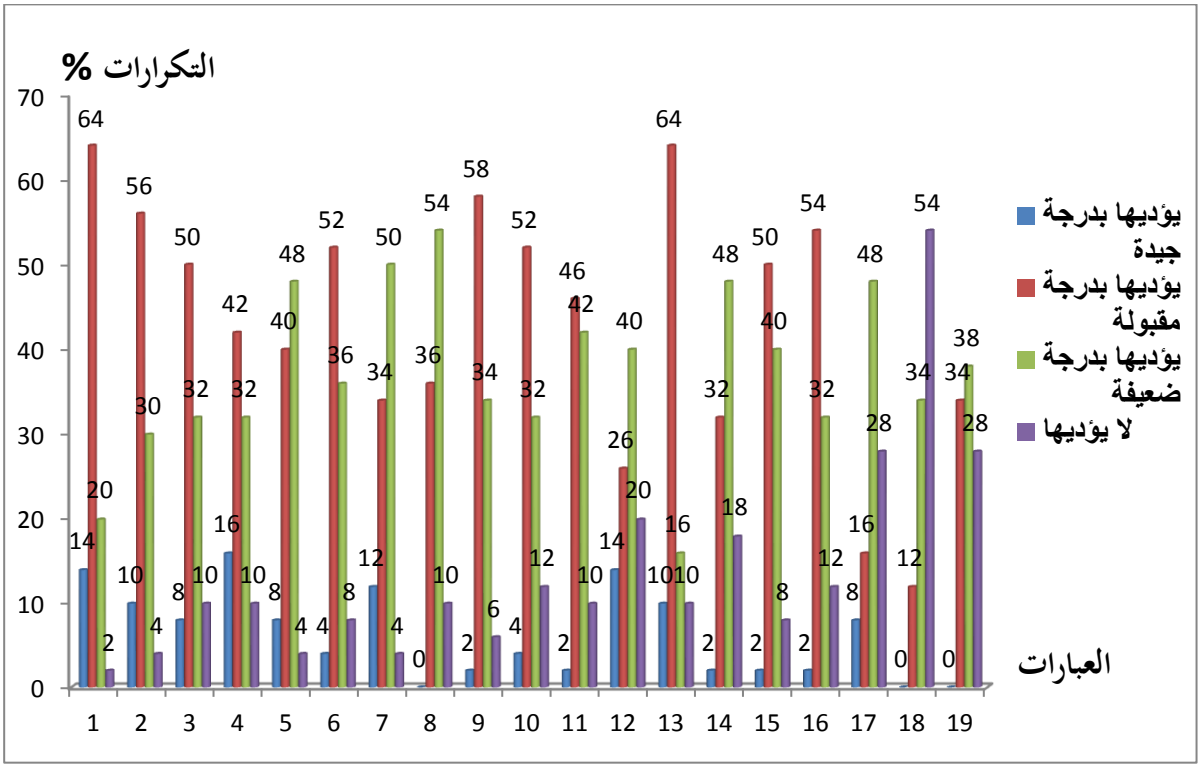
المحور الثاني :كفاءات تنفيذ الدرس

جدول رقم (06) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات التنفيذ

الكفاءة	يؤديـــها						لا يؤديها	
	بدرجة جيدة		بدرجة مقبولة		بدرجة ضعيفة			
	4		3		2		1	
	س	%	س	%	س	%	س	%
تصفيف التلاميذ بشكل يسهل عليهم الملاحظة والأداء.	7	14	32	64	10	20	1	2
مراعاة الاتجاه المناسب أثناء وقوف التلاميذ.	5	10	28	56	15	30	2	4
استثارة انتباه التلاميذ للدرس.	4	8	25	50	16	32	5	10
شرح الهدف الاجرائي للتلاميذ.	8	16	21	42	16	32	5	10
شرح واعطاء نموذج للمهارة	4	8	20	40	24	48	2	4
استثارة دافعية التلاميذ للدرس.	2	4	26	52	18	36	4	8
مراعاة مبدأ التدرج في تعليم المهارة	6	12	17	34	25	50	2	4
مراعاة التبادل الصحيح بين الحمل والراحة	0	0	18	36	27	54	5	10
استخدام الاساليب التدريسية المناسبة	1	2	29	58	17	34	3	6
مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	2	4	26	25	16	32	6	12
استخدام الطرق التدريسية المناسبة	1	2	23	46	21	42	5	10
منح التلاميذ فرصاً للتدريب على القيادة	7	14	13	26	20	40	10	20
اشراك التلاميذ في تحكيم المباريات	5	10	32	64	8	16	5	10
ربط ما يتعلمه التلاميذ بحياتهم اليومية وخبراتهم	1	2	16	32	24	48	9	18
احترام وجهات نظر التلاميذ ويطبقها إن كانت صحيحة.	1	2	25	50	20	40	4	8

الإستفادة من مواقف اللعب المختلفة في التأكيد على القيم.	1	2	27	54	16	32	6	12
الربط بين مادة التربية البدنية والمواد الأخرى.	4	8	8	16	24	48	14	28
تكليف التلاميذ بواجبات بيتية.	0	0	6	12	17	34	27	54
توجيه اسئلة تستثير تفكير التلاميذ	0	0	17	34	19	38	14	28
التكرارات × الدرجات	**236**		**1227**		**706**		**129**	
الوسط المرجح للدرجات	**45.96**							

تمثيل بياني رقم (02) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات التنفيذ



عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

تبين لنا من خلال الجدول السابق أن نسبة 14% من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة تصفيف التلاميذ بشكل يسهل عليهم الملاحظة والأداء بدرجة جيدة في حين أن نسبة 64 % منهم تؤدي هذه الكفاية بدرجة مقبولة أما النسبة الثالثة المقدرة ب 20% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 2 % لا تؤديها.

* أما كفاءة مراعاة الاتجاه المناسب أثناء وقوف التلاميذ فإن نسبة 10 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 56% منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 30 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

*كما يتضح لنا من الجدول أن نسبة 8 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة استثارة انتباه التلاميذ للدرس بدرجة جيدة في حين أن نسبة 50 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 32% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10% لا تؤديها.

* أما كفاءة شرح الهدف الاجرائي للتلاميذ فإن نسبة 16 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 42 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 32 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10 % لا تؤديها.

* وبالنسبة لكفاءة شرح واعطاء نموذج للمهارة فإن نسبة 8 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 40 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 48 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

* كما يتبن من الجدول أيضا أن نسبة 4 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة استثارة دافعية التلاميذ للدرس بدرجة جيدة في حين أن نسبة 52 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 36% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 8% لا تؤديها.

* أما كفاءة مراعاة مبدأ التدرج في تعليم المهارة فإن نسبة 12 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 34 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 50 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

*كما نجد أيضا أنه لا يوجد من الطلبة المعلمين من يؤدي كفاءة مراعاة التبادل الصحيح بين الحمل والراحة بدرجة جيدة في حين أن نسبة 36 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 54% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10 % لا تؤديها.

* أما كفاءة استخدام الاساليب التدريسية المناسبة فإن نسبة 2 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 58 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 34 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 6 % لا تؤديها.

* كما يظهر من الجدول أيضا أن نسبة 4 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بدرجة جيدة في حين أن نسبة 25 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 32% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 12% لا تؤديها.

* وبالنسبة لكفاءة استخدام الطرق التدريسية المناسبة فإن نسبة 2 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 46 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 42 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10 % لا تؤديها.

* كما يتضح لنا من الجدول أن نسبة 14 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة منح التلاميذ فرصاً للتدريب على القيادة بدرجة جيدة في حين أن نسبة 26 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 40% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 20% لا تؤديها.

* ويتضح من الجدول أيضا أن نسبة 10 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة اشراك التلاميذ في تحكيم المباريات بدرجة جيدة في حين أن نسبة 64 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 16% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10% لا تؤديها.

* كما يظهر من الجدول أيضا أن نسبة 2 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة ربط ما يتعلمه التلاميذ بحياتهم اليومية وخبراتهم بدرجة جيدة في حين أن نسبة 32 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 48% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 18% لا تؤديها.

* أما كفاءة تقديم احترام وجهات نظر التلاميذ ويطبقها إن كانت صحيحة فإن نسبة 2 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 50% منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 40 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 8 % لا تؤديها.

* كما نلاحظ أن نسبة 2 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة الإستفادة من مواقف اللعب المختلفة في التأكيد على القيم بدرجة جيدة في حين أن نسبة 54 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 32% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 12% لا تؤديها.

* ونلا حظ أيضا أن نسبة 8 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة الربط بين مادة التربية البدنية والمواد الأخرى بدرجة جيدة في حين أن نسبة 16 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 48% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 28% لا تؤديها.

* أما كفاءة تقديم تكليف التلاميذ بواجبات بيتية فلا يوجد من يؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 12% منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 34 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 54 % لا تؤديها.

* وبالنسبة لكفاءة توجيه اسئلة تستثير تفكير التلاميذ فلا يوجد من يؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 34% منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 38 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 20 % لا تؤديها.

ويظهر من خلال الجدول أيضا أن الوسط المرجح للدرجات كان عند القيمة 45.96

الإستنتاج:

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معظم الكفاءات التدريسية الخاصة بمجال التنفيذ يؤديها الطلبة بدرجة مقبولة الى ضعيفة باستثناء بعض الكفاءات مثل: (مراعاة التبادل الصحيح بين الحمل والراحة) و(استخدام الاساليب التدريسية المناسبة) و(استخدام الطرق التدريسية المناسبة) وهو ما يمكن ارجاعه الى نقص التكوين النظري للطلبة خاصة في مقياس نظريات ومناهج التدريس وهو ما ظهر من خلال النتائج التي تحصل عليها الطلبة في هذا المقياس لهذه السنة حيث تراوحت النقاط المتحصل عليها مابين 5 و 6 من 20، أما الكفاءات التالية: (ربط ما يتعلمه التلاميذ بحياتهم اليومية وخبراتهم) و(الربط بين مادة التربية البدنية والمواد الأخرى) و(تكليف التلاميذ بواجبات بيتية) و (توجيه اسئلة تستثير تفكير التلاميذ) فان عدم تأديتها أو أدائها بدرجة ضعيفة يعني عدم وضوح الرؤية بالنسبة للطلبة فيما يخص التدريس بالكفاءات وعدم تلقيهم لمعارف كافية في هذا المجال تتحول إلى ممارسة لديهم أثناء تنفيذهم للدروس و على العموم يمكن القول أن أداء الطلبة لكفاءات التنفيذ كان بين المقبول والضعيف.

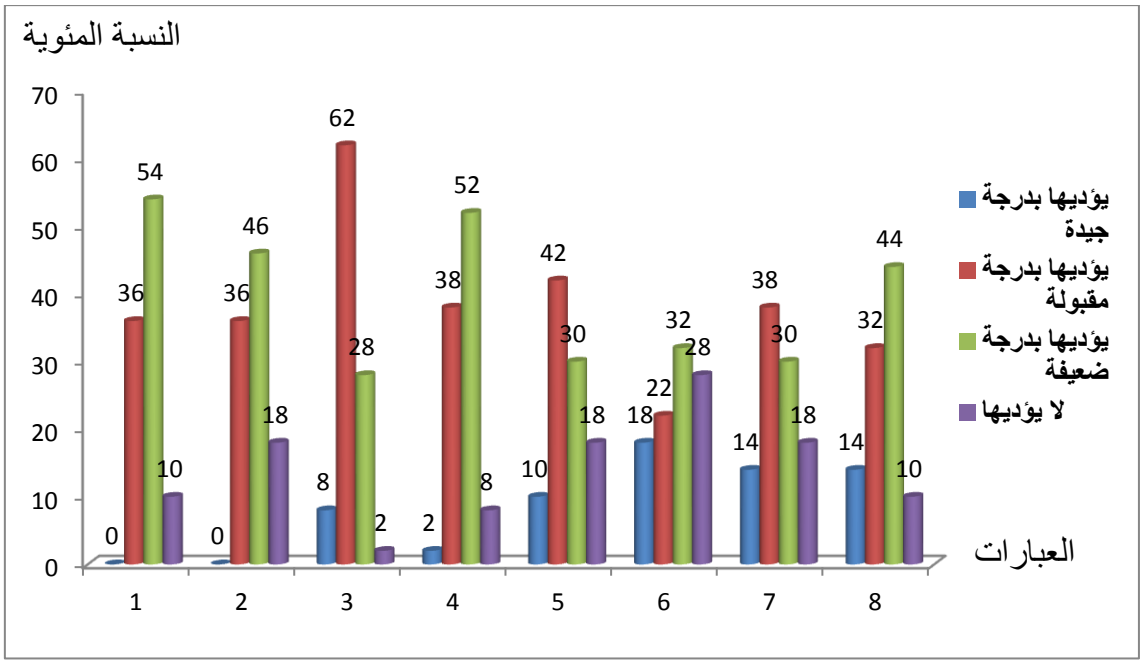
المحور الثالث :كفاءات التقويم

جدول رقم (07) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات التقويم

الكفاءة	يؤديــها	

	بدرجة جيدة		بدرجة مقبولة		بدرجة ضعيفة		لا يؤديها	
	4		3		2		1	
	س	%	س	%	س	%	س	%
تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب	0	0	18	36	27	54	5	10
إعطاء التلاميذ فرصة لتقويم بعضهم البعض	0	0	18	36	23	46	9	18
الحرص على ملاحظة التلاميذ باستمرار	4	8	31	62	14	28	1	2
تنويع اساليب التقويم (الملاحظة، الاختبارات، الاسئلة)	1	2	19	38	26	52	4	8
مراعاة الفروق الفردية عند التقويم	5	10	21	42	15	30	9	18
استخدام التقويم التشخيصي(بداية لحصة)	9	18	11	22	16	32	14	28
استخدام التقويم التكويني (أثناء الحصة)	7	14	19	38	15	30	9	18
استخدام التقويم الختامي (نهاية الحصة)	7	14	16	32	22	44	5	10
التكرارات× الدرجات	**132**		**459**		**316**		**56**	
الوسط المرجح للدرجات	**19.26**							

تمثيل بياني رقم (03) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات التقويم



عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

تبين لنا من خلال الجدول السابق أن كفاءة تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لا يوجد من يؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 36 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 54 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10 % لا تؤديها.

* أما كفاءة إعطاء التلاميذ فرصة لتقويم بعضهم البعض فلا يوجد من يؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 36 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 46 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 18 % لا تؤديها.

* كما يتضح لنا من الجدول أن نسبة 8 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة الحرص على ملاحظة التلاميذ باستمرار بدرجة جيدة في حين أن نسبة 62 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 28% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 2% لا تؤديها.

* أما كفاءة تنويع اساليب التقويم (الملاحظة، الاختبارات، الاسئلة) فإن نسبة 2 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 38 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 52 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 8 % لا تؤديها.

* وبالنسبة لكفاءة مراعاة الفروق الفردية عند التقويم فإن نسبة 10 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 42 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 30 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 18% لا تؤديها.

* كما يتبن من الجدول أيضا أن نسبة 18 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة استخدام التقويم التشخيصي(بداية لحصة) بدرجة جيدة في حين أن نسبة 22 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 32% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 28% لا تؤديها.

* أما كفاءة استخدام التقويم التكويني (أثناء الحصة) فإن نسبة 14 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 38 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 30 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 18 % لا تؤديها.

* كما يظهر من الجدول أيضا أن نسبة 14 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة استخدام التقويم الختامي (نهاية الحصة) بدرجة جيدة في حين أن نسبة 32 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 44% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 10% لا تؤديها.

كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجات 19.26

الإستنتاج:

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معظم الكفاءات التدريسية الخاصة بمجال التنفيذ يؤديها الطلبة بدرجة مقبولة الى ضعيفة ما يعني أن أداء الطلبة المتربصين مابين المقبول والضعيف و يرجع ذلك ربما الى أن كفاءات التقويم بحاجة الى فترة زمنية وممارسة لكي يمتلكها المدرس ناهيك عن صعوبة عملية التقويم في ظل البيداغوجية الجديدة وبالنظر الى نقص الخبرة لدى عينة البحث فيمكن القول ان نتيجة الدراسة منطقية.

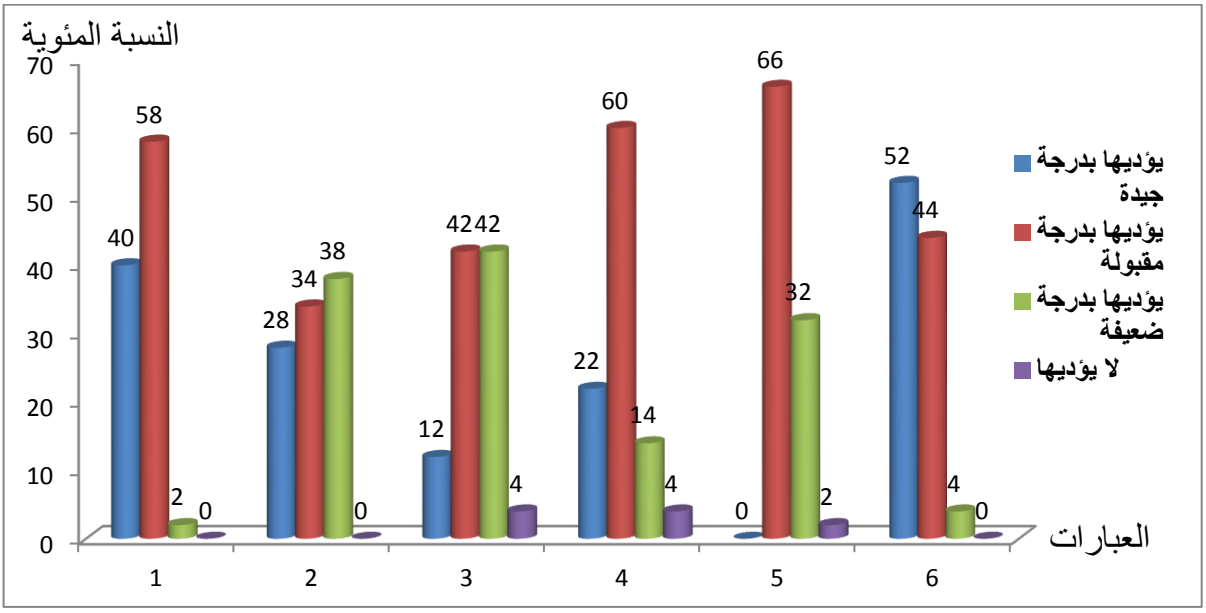
المحور الرابع : الكفاءات الشخصية

جدول رقم (08) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين للكفاءات الشخصية

الكفاءة	يؤديــها			لايؤديها
	بدرجة جيدة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	

	4		3		2		1	
	س	%	س	%	س	%	س	%
الاهتمام بالمظهر العام	20	40	29	58	1	2	0	0
تقدير الذات والثقة بالنفس	14	28	17	34	19	38	0	0
الشخصية القيادية	6	12	21	42	21	42	2	4
الانتظام والمحافظة على المواعيد	11	22	30	60	7	14	2	4
التمكن من المادة	0	0	33	66	16	32	1	2
الالتزام بمكارم الأخلاق	26	52	22	44	2	4	0	0
التكرارات × الدرجات	**308**		**465**		**132**		**5**	
الوسط المرجح للدرجات	**18.02**							

تمثيل بياني رقم (04) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين للكفاءات الشخصية



عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

تبين لنا من خلال الجدول السابق أن نسبة 40% من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة الاهتمام بالمظهر العام بدرجة جيدة في حين أن نسبة 58 % منهم تؤدي هذه الكفاءة بدرجة مقبولة أما النسبة الثالثة المقدرة ب 2% تؤديها بدرجة ضعيفة ولا يوجد من لا يؤديها.

* أما كفاءة تقدير الذات والثقة بالنفس فإن نسبة 28 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 34% منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 38 % تؤديها بدرجة ضعيفة ولا يوجد من لا يؤديها.

* كما يتضح لنا من الجدول أن نسبة 12 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة الشخصية القيادية بدرجة جيدة في حين أن نسبة 42 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 42% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4% لا تؤديها.

* أما كفاءة الانتظام والمحافظة على المواعيد فإن نسبة 22 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 60 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 14 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

* وبالنسبة لكفاءة التمكن من المادة لا يوجد من يؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 66 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 32 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 2 % لا تؤديها.

* كما يتبن من الجدول أيضا أن نسبة 52 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة الالتزام بمكارم الأخلاق بدرجة جيدة في حين أن نسبة 44 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 4 % تؤديها بدرجة ضعيفة ولا يوجد من لا يؤديها.

كما يظهر من خلال الجدول أيضا أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 18.02

الإستنتاج:

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معظم الكفاءات التدريسية الخاصة بمجال الشخصية يؤديها الطلبة بدرجة مقبولة الى جيدة ما يعني أن أداء الطلبة المعلمين مابين المقبول والجيد ويمكن إرجاع نتيجة هذه الدراسة الى كون الطلبة تلقوا معارف كافية في هذا المجال أدركوا من خلالها أهمية هذه الكفاءات لدى المدرس حيث أثبتت الكثير من الدراسات أن الكفاءات الشخصية للمدرس بمثابة معيار لنجاحه في أداء وظيفته.

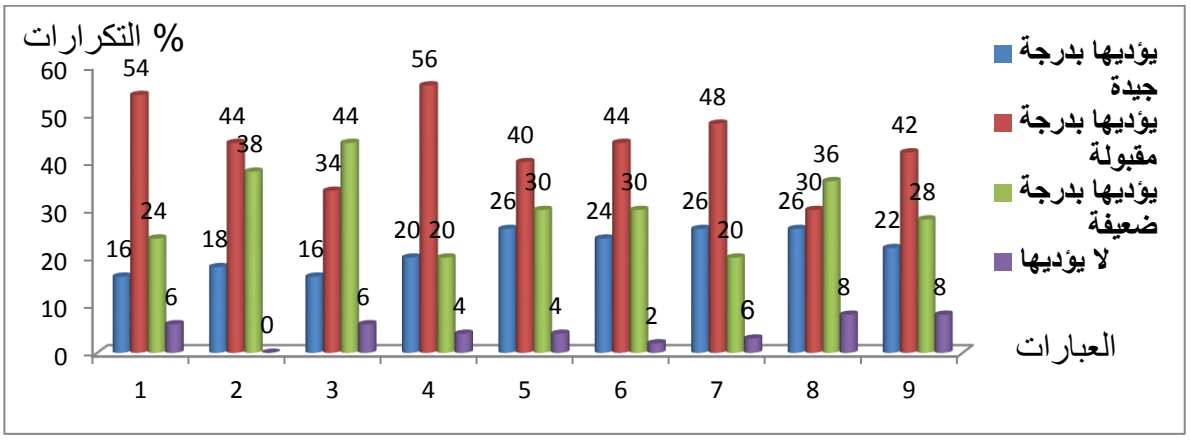
المحور الخامس :كفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ

جدول رقم (09) : يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ

الكفاءة	يؤديـــها	

	بدرجة جيدة		بدرجة مقبولة		بدرجة ضعيفة		لايؤديها	
	4		3		2		1	
	س	%	س	%	س	%	س	%
استخدام صوته بفاعلية لإثارة دافعية التلاميذ	8	16	27	54	12	24	3	6
تشجيع التواصل بين التلاميذ	9	18	22	44	19	38	0	0
استخدام التعزيز اللفظي	8	16	17	34	22	44	3	6
تنمية روح التعاون بين التلاميذ	10	20	28	56	10	20	2	4
إقامة علاقات ايجابية مع التلاميذ	13	26	20	40	15	30	2	4
مراعاة مشاعر واحاسيس التلاميذ	12	24	22	44	15	30	1	2
استعمال تعبيرات وألفاظ ودية	13	26	24	48	10	20	3	6
توزيع الإهتمام على جميع التلاميذ	13	26	15	30	18	36	4	8
ضبط النظام والتحكم في التلاميذ	11	22	21	42	14	28	4	8
التكرارات × الدرجات	**388**		**588**		**270**		**22**	
الوسط المرجح للدرجات	**25.36**							

تمثيل بياني رقم (05): يبين النسبة المئوية لأداء الطلبة المعلمين لكفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ



عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

تبين لنا من خلال الجدول السابق أن نسبة 16% من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة استخدام صوته بفاعلية لإثارة دافعية التلاميذ بدرجة جيدة في حين أن نسبة 54 % منهم تؤدي هذه الكفاءة بدرجة مقبولة أما النسبة الثالثة المقدرة ب 24% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 6 % لا تؤديها.

* أما كفاءة تشجيع التواصل بين التلاميذ فإن نسبة 18 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 44 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 38 % تؤديها بدرجة ضعيفة ولا يوجد من لا يؤديها.

* كما يتضح لنا من الجدول أن نسبة 16 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة استخدام التعزيز اللفظي بدرجة جيدة في حين أن نسبة 34 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 44% تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 6 % لا تؤديها.

* أما كفاءة تنمية روح التعاون بين التلاميذ فإن نسبة 20 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 56 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 20 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

* وبالنسبة لكفاءة إقامة علاقات ايجابية مع التلاميذ فإن نسبة 26 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 40 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 30 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 4 % لا تؤديها.

* كما يتبن من الجدول أيضا أن نسبة 24 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة مراعاة مشاعر واحاسيس التلاميذ بدرجة جيدة في حين أن نسبة 44 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 30 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 2 % لا تؤديها.

* أما كفاءة استعمال تعبيرات وألفاظ ودية فإن نسبة 26 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 48 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 20 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 6 % لا تؤديها.

* كما يتبن من الجدول أيضا أن نسبة 26 % من الطلبة المعلمين يؤدون كفاءة توزيع الإهتمام على جميع التلاميذ بدرجة جيدة في حين أن نسبة 30 % منهم يؤدونها بدرجة مقبولة ونسبة 36 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 8 % لا تؤديها.

* أما كفاءة ضبط النظام والتحكم في التلاميذ فإن نسبة 22 % تؤديها بدرجة جيدة في حين أن نسبة 42 % منهم تؤديها بدرجة مقبولة ونسبة 28 % تؤديها بدرجة ضعيفة ونسبة 8 % لا تؤديها.

كما يظهر من خلال الجدول أيضا أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 25.36

الإستنتاج:

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معظم الكفاءات التدريسية الخاصة بمجال الإتصال والتفاعل مع التلاميذ يؤديها الطلبة بدرجة مقبولة الى جيدة ما يعني أن أداء الطلبة المتربصين مابين المقبول والجيد ويمكن إرجاع نتيجة هذه الدراسة إلى وضوح دلالة هذه الكفاءات لدى الطلبة وإدراكهم لأهميتها في عملية التدريس، كما يمكن إرجاعها كذلك إلى طبيعة العلاقة التي تربط مدرس التربية البدنية والرياضية بالتلاميذن، والتي غالبا ماتكون علاقة تقدير واحترام ومودة فرضتها طبيعة مادة التربية البدنية والرياضية التي يجد فيها التلاميذ متنفسا ومجالا أوسع للعب والمرح أكثر من المواد الأخرى.

الاستنتاجات:

- تراوح أداء الطلبة المتربصين للكفاءات التدريسية بين المقبول والضعيف والجيد في مختلف المجالات التي شملتها أداة الدراسة.
- نالت الكفاءات الشخصية المرتبة الأولى مقارنة بالكفاءات الأخرى من حيث مستوى أداء الطلبة المعلمين في حين كانت كفاءات التنفيذ آخرها.
- معظم الكفاءات التدريسية التي كان أداء الطلبة لها ضعيف تتعلق بالجانب النظري.

مناقشة الفرضيات:

على ضوء الاستنتاجات المتحصل عليها ومن خلال عرض ومناقشة النتائج تم مقارنتها بفرضيات البحث وكانت النتائج كالتالي:

الفرضية الأولى:

إفترض الطالبان أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التخطيط مقبول وهذا ما أكدته نتائج الإستبانة في المحور الخاص بالتخطيط حيث كان أداء الطلبة المعلمين للكفاءات في غالبه بدرجة مقبولة كما أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 10.64 من أصل 16 وهو ما يعني أن الأداء مقبول كما سبق الاشارة الى ذلك وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الاولى للبحث تحققت.

الفرضية الثانية:

إفترض الطالبان أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التنفيذ مقبول وهذا ما أكدته نتائج الإستبانة في المحور الخاص بالتنفيذ حيث كان أداء الطلبة المعلمين للكفاءات في غالبه بدرجة مقبولة كما أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 45.96 من أصل 76 وهو ما يعني أن الأداء مقبول كما سبق الاشارة الى ذلك وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثانية للبحث تحققت.

الفرضية الثالثة:

إفترض الطالبان أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال التقويم مقبول وهذا ما أكدته نتائج الإستبانة في المحور الخاص بكفاءات التقويم حيث كان أداء الطلبة المعلمين للكفاءات في غالبه بدرجة مقبولة كما أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 19.26 من أصل 32 وهو ما يعني أن الأداء مقبول كما سبق الاشارة الى ذلك وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثالثة للبحث تحققت.

الفرضية الرابعة:

إفترض الطالبان أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال الشخصية مقبول وهذا ما أكدته نتائج الإستبانة في المحور الخاص بالكفاءات الشخصية حيث كان أداء الطلبة المتربصين للكفاءات في غالبه بدرجة مقبولة كما أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 18.02 من أصل 24 وهو ما يعني أن الأداء مقبول كما سبق الاشارة الى ذلك وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الرابعة للبحث تحققت.

الفرضية الخامسة:

إفترض الطالبان أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في مجال الاتصال والتفاعل مع التلاميذ مقبول وهذا ما أكدته نتائج الإستبانة في المحور الخاص بكفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ حيث كان أداء الطلبة المتربصين للكفاءات في غالبه بدرجة مقبولة كما أن الوسط المرجح للدرجات بلغ 25.36 من أصل 36 وهو ما يعني أن الأداء مقبول كما سبق الاشارة الى ذلك وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الخامسة للبحث تحققت.

الفرضية العامة:

بناءا على ماسبق وانطلاقا من تحقق الفرضيات الجزئية للبحث يمكن القول أأن الفرضية العامة تحققت والتي إفترض فيها الطالبان أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات مقبول.

التوصيات و الاقتراحات:

- على الطلبة أن يستشعروا حجم الأمانة التي ستلقى على عاتقهم بالمستقبل إذ ستوكل إليهم مهمة تربية وتعليم الجيل القادم وبالتالي الحرص على التزود بأكبر قدر من المعارف النظرية والتطبيقية.
- توجيه عناية الطلبة المعلمين إلى الكفاءات التدريسية الواجب معرفتها في جميع المحاور على حد سواء، والتركيز على تلك الكفاءات التي لم تحظ بنسبة جيدة.
- ضرورة الإعتناء بالتدريس المصغر لما له من فاعلية في إكساب الطالب الكفاءات التدريسية.

الخلاصة العامة:

لقد حاولنا في بحثنا هذا الكشف عن مستوى أداء طلبة التربية البدنية والرياضية المعلمين للكفاءات التدريسية والأسباب المؤدية الى ذلك فكانت الفكرة الرئيسية التي خرجنا بها من خلال بحثنا هذا واستنادا على الدراسة التطبيقية التي قمنا بها وبعد تحليل واستخلاص النتائج وجدنا أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول باستثناء بعض الكفاءات التي كان أداء الطلبة لها ضعيف وهو الأمر الذي أرجعه الطالبان إلى نقص وتذبذب التكوين بالإضافة إلى نقص الخبرة. وهكذا ولله الحمد قد بلغنا هدفنا المنشود من خلال هذه الدراسة بعدما قمنا بمعالجة نظرية وتطبيقية لموضوعنا، حيث اتبعنا منهجية علمية مكنتنا من الوصول إلى نتائج موضوعية أثبتنا بواسطتها الفرضيات التي تبنيناها في بداية دراستنا،ونتمنى في الأخير أن نكون قد وفقنا ولو بالقليل في الإحاطة بموضوع بحثنا من كل الجوانب وما فاتنا يتداركه من يأتي بعدنا.

المصادر والمراجع:

1) إسراء عاكف علي العبيدي .(2001). *تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية* .العراق :مجلة الفتح العدد الواحد والثلاثون.

2) الأزرق، عبد الرحمن صالح .(2000). *علم النفس التربوي للمعلمين* . لبنان :ط1، دار الفكر العربي.

3) الحديثي، صالح بن سلمان بن محمد .(1998). *واقع الأشراف في التربية الميدانية بكلية التربيةل* .السعودية - :جامعة الملك سعود -الرياض، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

4) الشقيرات محمد .(2009). *إستراتيجيات التدريس والتقويم :مقالات في تطوير التعليم* .الأردن :دار الفرقان للنشر والتوزيع.

5) العمري، خالد، ومساد، محمد .(1996). *التربية العملية، الاطار النظري* . صنعاء :وزارة التربية والتعليم.

6) بن سي مسعود لبنى .(2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات* .قسنطينة :جامعة منتوري.

7) بن قناب الحاج .(1998). *تقويم متربصي التربية البدنية والرياضية كما يراها الموجهون والتلاميذ والطلبة المتربصون* .مستغانم :معهد التربية البدنية والرياضية.

8) جغدم بن ذهيبة .(2009). *تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات* .الشلف :جامعة حسيبة بن بوعلي .

9) صلاح أحمد الناقة .(2009). *تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية* .القدس :مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد السابع عشر، العدد الثاني.

10) عبد الرزاق شنين الجنابي .(2009). *تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي*. العراق :كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة.

11) غادة خالد عيد .(2004). *قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت"دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس*. الكويت :مجلة العلوم التربوية والنفسية .جامعة الكويت.المجلد.5العدد.3

12) فرج، عبد اللطيف بن حسين .(2004). *الجوانب الأساسية لتقويم الطالب المعلم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين*. مصر :دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس،مركز تطوير التعليم الجامعي، العدد (6).

13) فوزي السعيد عطوة .(1988). *دراسة تقويمية لتحديد مستوى أداء معلم العلوم الزراعية في ضوء مفهوم الكفاءات*. القاهرة :عالم الكتب.

14) ناصر يوسف .(1996). *تحديد الاحتياجات التدريبية، الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية ،طرابلس ليبيا 31-21أكتوبر 1995*. تونس :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم،.

15) أحمد رضا .(1960). *معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع*، .بيروت، لبنان :دار الحياة.

16) آلاء عبد الله حسين علي .(2003). *تقويم السلوك التربوي الرياضي لدى طلبة الصف السادس الاعدادي*. الموصل :كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل .

17) رافدة الحريري .(2008). *التقويم التربوي*. عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

18) رضوان ، محمد نصر الدين وآخرون .(1994). *مقدمة في التقويم في التربية الرياضية* .القاهرة :دار الفكر العربي.

19) زيد سليم العدوان و محمد فؤاد الحوامدة .(2011). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق* .عمان :دار المسيرة.

20) صلاح عبد الباقي .(1999-2000). *إدارة الموارد البشرية* .مصر :الدار الجامعية.

21) عبد القادر كراجة .(1997). *القياس والتقويم في علم النفس* .دار اليازوري العلمية.

22) قاسم المندلاوى .(1992). *الاختبار والقياس والتقويم في التربية الرياضية* . العراق :جامعة بغداد.

23) ليلى سيد فرحات .(2005). *القياس والاختبار في التربية الرياضية* . القاهرة :مركز الكتاب للنشر.

24) محمد صبحي حسانين .(1987). *التقويم و القياس في التربية البدنية* . القاهرة :دار الفكر العربي.

25) محمد صبحي حسنين .(1995). *القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية* .القاهرة.

26) محمد مقداد وآخرون .(1993). *قراءة في التقويم التربوي* .باتن :مطبعة عمار فرحى.

27) مروان عبد الحميد إبراهيم والآخرون .(1990). *الاختيارات والقياس التقويم في التربية الرياضية* .الأردن :دار الفكر للطباعة.

28) ممدوح عبد المنعم الكناني وعيسى عبد الله جابر .(1995). *القياس والتقويم النفسي والتربوي* .بيروت :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

29) نورة بوعيشة .(2008). *الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات* .ورقلة :جامعة قاصدي مرباح.

30) إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم .(2002). *التفاعل الصفي، مفهومه –تحليله -مهاراته* .القاهرة :ط 1، عالم الكتب.

31) احمد إسماعيل حجي .(1993). *الكفاءة الخارجية لمعلم التعليم الأساسي* .القاهرة :دار النهضة العربية.

32) الأزرق، عبد الرحمن صالح .(2000). *علم النفس التربوي للمعلمين* . لبنان :ط1، دار الفكر العربي.التومي، عبد الرحمن .(2005). *الكفايات، مقاربة نسقية* .المملكة المغربية :دار الهلال وجدة،الطبعة الثالثة.

33) الربيع بوفامة .(2002). *تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي* .الجزائر :ط.2

34) الشيخ الالباني .*السلسلة الصحيحة* .الرياض :مكتبة المعارف.

35) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم .(2003). *كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء* ."عمان الأردن، :دار الشروق النشر والتوزيع، ط1،.

36) المجلة الجزائرية للتربية .العدد .(2006). 05*البيداغوجية الجديدة* .المركز الوطني للوثائق التربوية.

37) حمدان، محمد زياد .(1985). *قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة* .الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

38) خير الدين هني .(2005). *مقاربة التدريس بالكفاءات، أهم المباحث* .

39) رشدي طعيمة وحسن غريب حسن .(1980). *الكفاءات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي* .مصر :مؤتمر معلم التعليم الأساسي المنعقد بكلية التربية جامعة حلوان.

40) طيب نايت سلمان، زعتوت عبد الرحمان، قوال فاطمة .(2004). . *بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية في التعليم* .دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

41) عيد، غادة خالد .(2004). *قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس* ."البحرين :مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد05، العدد03،.

42) فوزي السعيد عطوة .(1988). *دراسة تقويمية لتحديد مستوى أداء معلم العلوم الزراعية في ضوء مفهوم الكفاءات* .القاهرة :عالم الكتب.

43) كرم، إبراهيم محمد .(2002). *ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية* .البحرين :في مجلة العلوم النفسية والتربوية ،جامعة البحرين المجلد3، العدد4،.

44) لخضر لكحل .، *المقاربة بالكفاءات بين الجذور والتطبيق* .الجزائر :مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية.

45) محمد صالح حثروبي .(2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات* .دار الهدى للطباعة والنشر.

46) محمد علي طاهر .(2006). *التقويم في المقاربة بالكفاءات* .دار السعادة.

47) مرعي، توفيق .(1983). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم* .عمان الأردن :دار الفرقان للنشر والتوزيع،ط.1

48) مفلح، غازي .(1998). *الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية* .دمشق : جامعة دمشق.

49) وزارة التربية الوطنية .(2005) .*الكفاءات موعدك التربوي* .

50) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج . ديسمبر 2003*لوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،* .

51) بن قناب الحاج .(1998). *تقويم متربصي التربية البدنية والرياضية كما يراها الموجهون والطلبة المتربصون والتلاميذ* .مستغانم :المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

52) حسينن، التطبيق العلمي في التربية البدنية والرياضية.08 .

53) داود درويش حلس .(2011). *التربية الميدانية العملية في الجامعات الفلسطينية (مفهومها –أهميتها –أهدافها –أبعادها –مراحلها)*غزة : كلية التربية -الجامعة الإسلامية.

54) عباس السامرائي و قاسم حسن .(1987). *التطبيق العلمي في التربية البدنية والرياضية* .بغداد :مطبعة التعليم العالي.

55) علي راشد .(1996). *اختيار المعلم واعداده ودليل التربية العملية* . القاهرة :دار الفكر العربي.

56) فيصل عياش .(1996). *التربص* .مستغانم :مطبوعات جامعة المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

57) مصلحة التربصات -معهد التربية البدنية والرياضية .مستغانم :معهد التربية البدنية والرياضية.

58) مكارم حلمي .(2000). *التدريب الميداني للتربية الرياضية* .مركز الكتاب للنشر.

المصادر والمراجع الأجنبية:

1) Lioyd ,ken. (2009). *Per A &phrases for Dummies.* USA: Wiley publishing ,Indiana.

2) bloom(1971). *Mastering Learning & It is implication for curriculum development.* Boston: Little Brown.

الملاحق

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

شعبة علوم الحركة وحركية الإنسان

استمارة لغرض التحكيم خاصة بالأساتذة

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الاختبارات بغرض تحكيمها قصد استخدامها في إنجاز مذكرة ماستر في التربية البدنية والرياضية .

الموضوع: تقويم الكفايات التدريسية للطلبة المتربصين في ضوء المقاربة بالكفاءات

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	التوقيع
أ.د/ بن قناب الحاج	أستاذ دكتور	
عبد القادر دبيش	//	
مسعودم محمد مراد	//	
عبد القادر نايلي	أستاذ دكتور	
رمعون كمال فاطمة الزهراء	أ.د/	
بوراس فاطمة الزهراء	أ/ محاضرة	

من إعداد الطلبة:

- كرار يونس
- بن سعيد حمزة

تحت إشراف الاستاذ:

د/ مقراني جمال

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

شعبة علوم الحركة وحركية الإنسان

الموضوع: تقويم الكفايات التدريسية للطلبة المتربصين في ضوء المقاربة بالكفاءات

قائمة الأساتذة المشرفين على الطلبة المتربصين **01**

الاسم واللقب	المؤسسة	الامضاء
عبد الوهاب عبد الرحمان	ثانوية أوزاف محمد صلاسنة	
مصطفى الشاهد	ــــ ــــ ــــ	
مفتاح محمد	متقن أحمد بلعسكري	
بحدوش قدور	ــــ ــــ ــــ	
يونسي أحمد	متقن بن قلة توابي مستغانم	
بن عبد الله مسعودي	" " " "	
بن جلول عبد القادر	متقن أول نوفمبر 1954 مستغانم	
كريك جمال الدين	" " " "	

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

شعبة علوم الحركة وحركية الإنسان

الموضوع: تقويم الكفايات التدريسية للطلبة المتربصين في ضوء المقاربة بالكفاءات

قائمة الأساتذة المشرفين على الطلبة المتربصين **02**

الاسم واللقب	المؤسسة	الامضاء

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

شعبة علوم الحركة وحركية الإنسان

الموضوع: تقويم الكفايات التدريسية للطلبة المتربصين في ضوء المقاربة بالكفاءات

قائمة ثانويات مدينة مستغانم01

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

شعبة علوم الحركة وحركية الإنسان

الموضوع: تقويم الكفايات التدريسية للطلبة المتربصين في ضوء المقاربة بالكفاءات

قائمة ثانويات مدينة مستغانم02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مستغانـــم في : 2015/02/24

ولايـــــة مستـــغـــانـــــم
مـــديـــريـــة التـــربـــيـــة
مصلحة التكـــوين والتفتيش
رقم: 212/ 20 .2015/20

مديـــرة التربيـــة

إلـــى

السادة مديري ثانويات

دائرة مستغانم

الموضوع : تسهيل مهمة .

المرجع : مراسلة جامعة مستغانم معهد التربية البدنية رقم 623 بتاريخ 10 فيفري 2015 .

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالبين **كرار يونس** ، **بن سعيد حمزة** بالمؤسسة التي تشرفون عليها من أجل تحضير مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر.

مديـــرة التربيـــة
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportives
جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية

قسم :تربية بدنية و رياضية

الرقم: 23/02 / 2015 مستغانم: ..... 2015 .....

إلى السيد (ة) مدير مديرية التربية لولاية مستغانم

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالبان:

- كرار يونس
- بن سعيد حمزة

المسجلان في السنة الثانية ماسترعلم الحركة و حركة الإنسان للسنة الجامعية 2014-2015.

تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام

رئيس القسم

د. بن زيان
أستاذ محاضر

معهد التربية البدنية و الرياضية – جامعة مستغانم خروبة
ع.ب 002 مستغانم – 27000 الجزائر
الهاتف: 35/36/33 10 45 (0) 213+ الفكس: 28 10 30 45 213+
البريد الإلكتروني: ieps@univ-mosta.dz ou istaps@univ-mosta.dz

الإستبانة في صيغتها الأولية

كفايات التخطيط للدرس

الكفاية	متوفرة بدرجة جيدة	متوفرة بدرجة مقبولة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة
الأهداف مراعية لامكانات التلاميذ والزمن المتاح				
الأهداف التعلمية تحقق الكفاءات المستهدفة				
الأنشطة والتمارين تتناسق مع الاهداف				
يختار الاهداف المناسبة للمراحل العمرية.				
يختار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ.				
يختار الأنشطة في ضوء الامكانات المتوفرة بالمدرسة.				
يحدد الادوات والاجهزة اللازمة.				
يوزع الأنشطة والتمارين وفق الوقت المحدد.				
يصوغ أهداف سلوكية قابلة للقياس				

كفايات تنفيذ الدرس

الكفاية	متوفرة بدرجة جيدة	متوفرة بدرجة مقبولة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة
تصفيف التلاميذ بشكل يسهل عليهم الملاحظة والأداء.				
يراعي الاتجاه المناسب أثناء وقوف التلاميذ.				
يستثير انتباه التلاميذ للدرس.				
شرح الهدف الاجرائي للتلاميذ.				

شرح واعطاء نموذج للمهارة				
يستثير دافعية التلاميذ للدرس.				
يراعي مبدأ التدرج في تعليم المهارة				
يراعي التبادل الصحيح بين الحمل والراحة				
استخدام الاساليب التدريسية المناسبة				
مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.				
تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.				
استخدام الطرق التدريسية المناسبة				
يمنح التلاميذ فرصاً للتدريب على القيادة				
يشرك التلاميذ في تحكيم المباريات أو المسابقات				
يربط ما يتعلمه التلاميذ بحياتهم اليومية وخبراتهم				
يحترم وجهات نظر التلاميذ ويطبقها إن كانت صحيحة.				
يستفيد من مواقف اللعب المختلفة في التأكيد على القيم.				
يربط بين مادة التربية البدنية والمواد الآخرى.				
يكلف التلاميذ بواجبات بيتية.				
يوجه اسئلة تستثير تفكير التلاميذ				

كفايات التقويم

الكفاية	متوفرة بدرجة جيدة	متوفرة بدرجة مقبولة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة
يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب وباستمرار				
يعطي التلاميذ فرصة لتقويم بعضهم البعض				
يحرص على ملاحظة ومتابعة التلاميذ باستمرار				
ينوع اساليب التقويم(الملاحظة، الاختبارات، المناقشة، الاسئلة)				
يراعي الفروق الفردية عند التقويم				
يستخدم التقويم التشخيصي (بداية الحصة)				
يستخدم التقويم التكويني (أثناء الحصة)				
يستخدم التقويم الختامي (نهاية الحصة)				

الكفايات الشخصية

الكفاية	متوفرة بدرجة جيدة	متوفرة بدرجة مقبولة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة
الاهتمام بالمظهر العام				
تقدير الذات والثقة بالنفس				
الشخصية القيادية				
الانتظام والمحافظة على المواعيد				
التمكن من المادة				
الالتزام بمكارم الأخلاق				

كفايات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ

الكفاية	متوفرة بدرجة جيدة	متوفرة بدرجة مقبولة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة
يستخدم صوته بفاعلية لإثارة دافعية التلاميذ				
يشجع التواصل بين التلاميذ				
يستخدم التعزيز اللفظي				
ينمي روح التعاون بين التلاميذ				
يقيم علاقات ايجابية مع التلاميذ				
يراعي مشاعر واحاسيس التلاميذ				
يستعمل التعبيرات والالفاظ الودية				
يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ				
ضبط النظام والتحكم في التلاميذ				

الإستبانة في صيغتها النهائية

كفاءات التخطيط للدرس

الكفاءة	يؤديــها			لايؤديها
	بدرجة جيدة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	
اختيار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ.				
اختيار الأنشطة في ضوء الامكانات المتوفرة بالمدرسة.				
تحديد الادوات والاجهزة اللازمة.				
توزيع الأنشطة والتمارين وفق الوقت المحدد.				

كفاءات تنفيذ الدرس

الكفاءة	يؤديــها			لايؤديها
	بدرجة جيدة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	
تصفيف التلاميذ بشكل يسهل عليهم الملاحظة والأداء.				
يراعي الاتجاه المناسب أثناء وقوف التلاميذ.				
يستثير انتباه التلاميذ للدرس.				
شرح الهدف الاجرائي للتلاميذ.				
شرح واعطاء نموذج للمهارة				
يستثير دافعية التلاميذ للدرس.				
يراعي مبدأ التدرج في تعليم المهارة				
يراعي التبادل الصحيح بين الحمل والراحة				
استخدام الاساليب التدريسية المناسبة				
مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.				
استخدام الطرق التدريسية المناسبة				
يمنح التلاميذ فرصاً للتدريب على القيادة				
يشرك التلاميذ في تحكيم المباريات أو المسابقات				
يربط ما يتعلمه التلاميذ بحياتهم اليومية وخبراتهم				
يحترم وجهات نظر التلاميذ ويطبقها إن كانت صحيحة.				
يستفيد من مواقف اللعب المختلفة في التأكيد على القيم.				
يربط بين مادة التربية البدنية والمواد الآخرى.				
يكلف التلاميذ بواجبات بيتية.				
يوجه اسئلة تستثير تفكير التلاميذ				

كفاءت التقويم

الكفاءة	يؤديــها			لايؤديها
	بدرجة جيدة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	
يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب وباستمرار				
يعطي التلاميذ فرصة لتقويم بعضهم البعض				
يحرص على ملاحظة ومتابعة التلاميذ باستمرار				
ينوع اساليب التقويم(الملاحظة، الاختبارات، المناقشة، الاسئلة)				
يراعي الفروق الفردية عند التقويم				
يستخدم التقويم التشخيصي (بداية الحصة)				
يستخدم التقويم التكويني (أثناء الحصة)				
يستخدم التقويم الختامي (نهاية الحصة)				

الكفاءات الشخصية

الكفاءة	يؤديــها			لايؤديها
	بدرجة جيدة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	
الاهتمام بالمظهر العام				
تقدير الذات والثقة بالنفس				
الشخصية القيادية				
الانتظام والمحافظة على المواعيد				
التمكن من المادة				
الالتزام بمكارم الأخلاق				

كفاءات الاتصال والتفاعل مع التلاميذ

الكفاءة	يؤديـــها			لايؤديها
	بدرجة جيدة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	
يستخدم صوته بفاعلية لإثارة دافعية التلاميذ				
يشجع التواصل بين التلاميذ				
يستخدم التعزيز اللفظي				
ينمي روح التعاون بين التلاميذ				
يقيم علاقات ايجابية مع التلاميذ				
يراعي مشاعر واحاسيس التلاميذ				
يستعمل التعبيرات والالفاظ الودية				
يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ				
ضبط النظام والتحكم في التلاميذ				

résumé de l'étude

Titre de l'étude : Evaluation de la performance des enseignants étudiants Compétences enseignement À la lumière des compétences d'approche Du point de vue des enseignants superviseurs

L'étude vise à connaître le niveau de performance des élèves enseignants Compétences enseignement À la lumière des compétences d'approche Du point de vue des professeurs superviseurs Où l'hypothèse de l'étude est que le niveau de performance des enseignants étudiants Compétences enseignement Acceptable à la lumière des compétences d'approche A été sélectionné échantillon Recherche de façon aléatoire Pour représenter la communauté d'origine Inclus nseignants d'éducation physique et sportive superviseurs des enseignants étudiants dans les lesyes de la ville de mostaganem La taille de l'échantillon était de 21, un enseignants de la communauté globale de numérotation 25, le professeur soit 84% de la communauté totale Nous avons utilisé l'approche descriptive comme une manière d'enquête qui convient le mieux à l'objet de notre recherche Lorsque nous avons préparé un questionnaire représente un modèle pour évaluer la performance de létudiant-enseignant L'étude a révélé que le niveau de performance des enseignants étudiants a ete acceptable En conséquence, nous proposons d'attirer l'attention des étudiants aux enseignants à enseigner les compétences pour être des connaissances Et veiller à la configuration optimale pour eux.

les mots clés : lEvaluation . enseignants étudiants . Compétences enseignement . compétences d'approche . Les enseignants superviseurs

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة : تقويم أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة المشرفين.

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية في ضوء المقاربة بالكفاءات حيث كان الفرض من الدراسة هو أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول في ضوء المقاربة بالكفاءات وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية لكي تمثل المجتمع الأصلي، وشملت أساتذة التربية البدنية و الرياضية المشرفين على الطلبة المعلمين بثانويات مدينة مستغانم و كان حجم العينة 21 أستاذ من مجتمع كلي عدده 25 أستاذ أي بنسبة 84 % من المجتمع الكلي وقد استخدمنا المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي باعتباره الأنسب لموضوع بحثنا حيث قمنا بإعداد إستبانة تمثل نموذج لتقويم أداء الطالب المعلم وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاءات التدريسية مقبول وعليه نقترح توجيه عناية الطلبة المعلمين إلى الكفاءات التدريسية الواجب معرفتها والحرص على التكوين الأمثل لهم.

الكلمات المفتاحية:

التقويم . الطلبة المعلمين . الكفاءات التدريسية . المقاربة بالكفاءات . الأساتذة المشرفين.